



OBSERVATORIO
NEBRIJA DEL
ESPAÑOL

Por una estrategia global de difusión del español

Campus de Madrid-Princesa
Miércoles, 15 de febrero de 2023



ANTONIO DE NEBRIJA
500 AÑOS



FUNDACIÓN
NEBRIJA

Por una estrategia global de difusión del español¹

Jesús Fernández González

Universidad de Salamanca

Consejería de Educación en EE. UU. y Canadá

David Fernández Vítores

Universidad de Alcalá

Rebeca Gutiérrez Rivilla

Unidad de Hispanismo, Instituto Cervantes

Javier Serrano Avilés

Aula Cervantes de Hanói - Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo

¹ Una primera versión de este documento fue sometida a debate ante una quincena de expertos y representantes de diferentes instituciones públicas y privadas convocados a tal fin por el Observatorio Nebrija del Español el 15 de febrero de 2023 y a quienes, desde aquí, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento. Hacemos extensiva esta gratitud, asimismo, al ministro de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, José Manuel Albares, por hacerse eco de nuestras ideas en un artículo publicado tan solo un mes después en la revista *Política Exterior*. Puede ser de su interés ver esta nueva versión del documento, en la que algunas de esas ideas iniciales aparecen matizadas. Estamos convencidos de que el diseño de una estrategia exitosa de promoción del español en el mundo es una empresa colectiva que ha de incluir necesariamente a expertos y responsables políticos e institucionales de lo más diverso. Por eso es de rigor, también, citar a todos los ponentes que participaron en el debate del pasado febrero y que sin duda han enriquecido este texto con sus valiosas aportaciones: José Antonio Alonso (U. Complutense), Ángel Badillo (Real Instituto Elcano y U. de Salamanca), Andrés Contreras (Ministerio de Educación – Acción Educativa Exterior), Pedro Cortegoso (Consejero de Educación - Embajada de España en Brasil), Javier de Santiago Guervós (U. de Salamanca), Guillermo Escribano (Director General del Español en el Mundo – Ministerio AAEE, UE y Cooperación), Cristina Gomáriz (Comisionado para la Alianza por la Nueva Economía de la Lengua), Rodolfo Gutiérrez (U. de Oviedo), Susana Martín Leralta (U. Nebrija), Gregorio Martínez Garrido (U. y Fundación Nebrija), Francisco Moreno (U. de Heidelberg), Javier Muñoz-Basols (U. de Sevilla y U. de Oxford), Luisa Pascual (Asesora Consejería de Educación - Embajada de España en Brasil) y Lola Pons (U. de Sevilla).

© Fundación Antonio de Nebrija
2023

ISBN: 978-84-88957-91-7

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. Dirijase 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

1. Introducción	7
2. Dos apuntes conceptuales previos	8
2.1 Estudiantes, profesores, centros de enseñanza e instituciones de apoyo: cuatro actores para la documentación de la situación ELE	8
2.2 Países con baja, media y alta institucionalización ELE	9
3. Análisis de la situación	12
3.1 Conexiones posteriores de la propuesta estratégica	12
3.2 Listado de actores institucionales a cargo de la gestión de la acción exterior española en el ámbito del ELE	13
3.3 Listado de competencias del ámbito ELE	16
4. Diagnóstico de la situación	20
4.1 Cuatro tesis que sustentan el diagnóstico actual de la política institucional española para la promoción del español en el mundo	20
4.2 Dos ejes de actuación que crean tensiones elementales entre las instituciones españolas en el exterior a cargo de la promoción y difusión del español en el mundo	23
4.3 Ejemplos del diagnóstico perfilado	25
5. Evaluación de la situación	28
6. Propuesta para el desarrollo de líneas estratégicas	29
6.1 Armonización metodológica que atienda a la definición y documentación más comprehensiva posible del perfil y el volumen de los datos del español en el mundo (aprendices de español como lengua extranjera, profesores, centros e instituciones)	30
6.2 Gobernanza, planificación y evaluación de la estrategia de país, y reestructuración institucional	32
6.3 Generación de herramientas urgentes para una serie de objetivos estratégicos provisionales	34
7. Conclusiones	36
8. Bibliografía	37

Resumen

La promoción del español como lengua extranjera requiere de una estrategia de Estado diseñada con esmero por todos los agentes implicados. La arquitectura institucional española para la acción exterior ELE ha crecido hasta la fecha de manera desequilibrada y con poca ocasión para evaluar su verdadero alcance. Su distribución de competencias parece más concebida para acompañar el crecimiento de la enseñanza del español allí donde ya está implantada que para generarlo donde esta no existe o en aquellas regiones que se consideren estratégicas. A ello hay que añadir la ausencia de un canal de interlocución eficaz entre las instituciones españolas y los responsables de la educación reglada en el exterior, especialmente en el nivel universitario, que se perfila como el más fragmentado y desestructurado. Por otra parte, la calidad de los datos relativos al volumen de estudiantes de español, así como de profesores y centros de enseñanza en los diferentes países, es aún muy desigual y carece hasta hoy de una armonización metodológica capaz de generar un conocimiento contrastado. Este documento reflexiona en profundidad sobre las debilidades y fortalezas de la acción exterior española y aporta elementos novedosos para mejorar su actual estrategia de difusión del español en el mundo.

Abstract

The promotion of Spanish as a foreign language (ELE) requires a national strategy carefully designed by all the agents involved. The Spanish institutional planning to promote Spanish as a foreign language seems to be quite unbalanced and difficult to assess in its true scope. The way this institutional action is conceived promotes the growth of the teaching of Spanish in areas where it is already established rather than in those where it is absent or where it would be of strategic importance. Furthermore, there is a lack of an effective communication channel between Spanish institutions and schools, universities, and educational institutions abroad. This is more so at the university level, which appears to be the most fragmented and unstructured one. On the other hand, the quality of the data relative to the number of students and teachers of Spanish, as well as educational centers, is still very uneven and lacks a concrete methodological way of generating applicable statistics. This article reflects in depth on the weaknesses and strengths of Spanish foreign action and provides novel elements to improve its current strategy for spreading Spanish throughout the world.

1. Introducción

La valoración del papel que las lenguas desempeñan en un contexto como el actual caracterizado por la globalización es un tema de especial relevancia. Como sucede frecuentemente en el ámbito de la sociología del lenguaje, su interés trasciende los estudios académicos por sus implicaciones sociopolíticas, económicas, educativas, culturales e incluso diplomáticas. A grandes rasgos, la *linguosfera*, esto es, el conjunto de conexiones e interacciones que se establecen entre las lenguas del mundo² presenta dos desequilibrios principales. El primero tiene que ver con su distribución geográfica o, dicho en otros términos, con la diversidad lingüística. Determinadas áreas del planeta concentran un gran número de lenguas (Papúa Nueva Guinea, el sudeste asiático o el África central); otras zonas muestran un panorama menos exuberante. El segundo desequilibrio tiene que ver con el número de hablantes por lengua. De manera esquemática puede decirse que unas pocas lenguas concentran a una gran cantidad de la población mundial –8 lenguas cubren un 40% de la población del planeta; otras 82, otro 40%– mientras que las demás lenguas, unas 7000, se reparten de manera desigual entre el 20% restante de la población mundial. La consecuencia inevitable es el alto porcentaje de ese resto de lenguas que está abocado a la extinción, unas 3000³. La imagen del pez grande que se come al chico describe adecuadamente la situación lingüística mundial. Esta doble asimetría propicia dinámicas de poder, dependencia, sostenibilidad e interés por el aprendizaje de una determinada lengua extranjera que se ven, además, influidas por el peso socioeconómico, político, científico-tecnológico, cultural, diplomático e incluso militar de los países cuyas lenguas dominan en este *ranking*⁴.

El español se integra en ese grupo de lenguas grandes, con notable peso específico. Es cierto, no obstante, que en algunos ámbitos, como el demolingüístico, su incidencia es mayor que en otros como, por ejemplo, el científico, el tecnológico o el económico⁵. En el caso del aprendizaje como lengua extranjera el interés por el español se concentra principalmente en los países no hispanohablantes de América, es pujante en Europa y en algunos países francófonos de África, y parece menor en Asia y Oceanía.

Con este trasfondo, tanto la demolingüística como su influencia en la esfera internacional en los términos anteriormente descritos conforman las unidades de medida comúnmente manejadas para ponderar la importancia o el peso de las lenguas. Estos parámetros nos permiten tener tanto la visión sincrónica del *ranking* de las lenguas como sus proyecciones de avance o retroceso. En algunos casos, la calibración de algunos de estos parámetros es, en principio, más objetiva y cuantificable. Así, por ejemplo, el poder económico de los países puede determinarse por índices generalmente aceptados como el producto interior bruto, el volumen de exportaciones, el índice de desarrollo humano, etc. En otros, la fiabilidad es mucho más discutible. Determinar, por ejemplo, el número de hablantes nativos de una lengua ya plantea ciertos problemas, aunque es algo relativamente factible, pero tener una estimación mínimamente precisa de los hablantes no nativos, y, en concreto, de los que la aprenden como lengua extranjera se presenta casi como algo quimérico.

2 Sobre diferentes visiones de la *linguosfera* pueden consultarse Graddol (1997), Calvet (2006), MacArthur (2009) o Swaan (2001).

3 Eberhard *et al.* (2022).

4 En relación con los *rankings* de lenguas pueden consultarse, entre otras, las propuestas de Otero Roth (1995), Weber (1997), Moreno Fernández y Otero Roth (2006 y 2016), Chan (2016) Moreno Fernández y Álvarez Mella (2022).

5 Véanse la serie de informes del Instituto Cervantes titulados «El español: una lengua viva», De Santiago Guervós y Fernández González (2017: capítulo 1), así como Gutiérrez Rivilla (2021).

En el caso del español —por lo demás, extensivo también al resto de lenguas— los datos que suelen manejarse sobre el número de aprendices, de profesores, de estancias de aprendizaje lingüístico o académico en países hispanohablantes son incompletos, fragmentarios, desequilibrados y en algunos casos poco fiables. Con todo, y en comparación con los datos disponibles de otras lenguas internacionales de referencia (francés, inglés, etc.) los datos del español suelen tener una mejor base empírica o documental⁶. Paralelamente, no suelen incluirse en estos análisis actores como las instituciones públicas y privadas relacionadas con este sector (ministerios, institutos, universidades, escuelas de español, asociaciones profesionales, editoriales, empresas de internacionalización educativa o turismo lingüístico, etc.). Tampoco suelen hacerse estudios comparativos de lenguas de similar alcance.

En un segundo nivel de concreción, ignoramos en qué medida este aprendizaje va más allá de un puro trámite escolar y alcanza realmente una cierta trascendencia política, económica, cultural o de otro tipo. En otras palabras, es difícil, cuando no utópico, precisar cuántos de estos aprendices usan más o menos regularmente el español en su vida, así como su grado de dominio de este idioma.

2. Dos apuntes conceptuales previos

A largo de los siguientes apartados se recurre a varias nociones y categorizaciones que es preciso explicitar antes de dar paso al análisis, el diagnóstico, la evaluación y las propuestas.

2.1 Estudiantes, profesores, centros de enseñanza e instituciones de apoyo: cuatro actores para la documentación de la situación ELE

La sistematización y armonización metodológica de los datos ha sido el punto de partida desde el que se ha ido desplegando nuestra formulación estratégica. A pesar de los múltiples estudios disponibles sobre la situación ELE en diferentes países, la pregunta «¿En qué consiste documentar la situación ELE en un país determinado?» aguarda todavía su respuesta en el plano teórico⁷. Consecuencia lógica de esta falta de armonización metodológica a la hora de explorar este tipo de datos es la gran cantidad de estudios y herramientas que han visto la luz en los últimos años.

6 Véanse al respecto los estudios dirigidos por el equipo de Francisco Moreno Fernández, Óscar Loureda Lamas, Johannes Kabatek y Héctor Álvarez Mella pertenecientes a la colección publicada por el Instituto Cervantes y denominada «El español en Europa», que cuentan ya con las publicaciones *Demolingüística del español en Alemania* (2020), *Demolingüística del español en Suiza* (2022) y *Demolingüística del español en Portugal* (2022), con una sustentada metodología para exponer los datos del Grupo de Domino Nativo (GDN) y el Grupo de Competencia Limitada (GCL), pero con las limitaciones ya mencionadas para abarcar y describir con precisión el Grupo de Aprendices de Lengua Española (GALE).

7 El siguiente párrafo de Moreno Fernández es constatación temprana de las dificultades no ya de contenido sino metodológicas para la obtención de datos con los que documentar el sector ELE: «Así las cosas, ¿cuál es el medio más adecuado para aproximarse a ese conocimiento? En nuestra opinión, el medio más fiable consiste en reunir la información desde un mismo punto, en unos mismos momentos y con unas mismas técnicas. Se trataría de elaborar un modelo de cuestionario que se enviaría a una serie de centros equivalentes distribuidos por todo el mundo, con el compromiso de remitir la información solicitada en unos plazos y con unas condiciones determinadas de antemano. A este respecto, el Instituto Cervantes se comprometió en 1993 a elaborar el *Libro blanco del español en el mundo*; en él tendría que recogerse la información a que venimos haciendo referencia» (Moreno Fernández, 1995: 200). No solo no parece que se haya difundido ese modelo de cuestionario ni tampoco que haya visto la luz dicho *Libro blanco del español en el mundo*. Muy al contrario, la actual proliferación de estudios y metodologías está agravando su compatibilidad así como su combinación en metainformes (informes de mayor alcance —global— que se nutren de otros informes, normalmente sobre la situación ELE en un país). Aun cuando compartan objetivos y lo que podría denominarse como un «cierto aire de familia metodológico», lo cierto es que la información sobre la cual se describe el panorama actual ELE en el mundo se construye fragmentariamente a partir de diversas fuentes que no son homogéneas ni simultáneas y cuya armonización comporta no pocas complicaciones (Fernández González, 2020; Fernández Vitoles, 2016; Moreno Fernández, 1995; Serrano Avilés, 2019a).

Sin embargo, en ausencia de un trabajo previo de armonización, dicha multiplicidad de enfoques no solo no contribuye a crear una inteligencia educativa ELE genuina, consensuada y sistematizada, sino que, en muchos casos, supone un auténtico obstáculo, pues consolida inercias investigadoras metodológicamente disonantes.

Como marco teórico mínimo para la documentación de la situación ELE en un país determinado nuestra propuesta discrimina, por un lado, cuatro actores elementales: estudiantes, profesores, centros de enseñanza e instituciones de promoción y apoyo ELE (centros culturales, asociaciones, entidades certificadoras, embajadas, etc.); y por otro, dos planos: el volumen y los perfiles de cada uno de estos cuatro actores. Por supuesto, la documentación ELE sobre un determinado país o región puede ampliarse y complementarse con muchos otros elementos, además de con metodologías cualitativas⁸; por tanto, y sin perjuicio de que puedan ser complementados, este par de ejes (cuatro actores y dos planos) se propone como base elemental sobre la cual documentar la situación ELE de tal forma que, a partir de ella, se pueda articular la comparabilidad tanto diacrónica como sincrónica de los estudios. Así, la sistematización de la documentación ELE en cuatro actores y dos perfiles estructura, a la vez que consolida, tanto los aportes teóricos como la principal práctica documental de este par de décadas de estudios macro relativos a la situación ELE⁹.

Este modelo de documentación tiene su reflejo en el análisis de la situación del apartado siguiente. En consecuencia, el análisis se detiene en el escrutinio del cuarto actor (instituciones de promoción y apoyo ELE) puesto que es el decisivo para hacer emerger problemas elementales de articulación del sector e iniciar una nueva planificación estratégica de país para el ELE.

2.2 Países con baja, media y alta institucionalización ELE

Tanto la documentación de la situación ELE como la consiguiente estrategia de promoción requieren discriminar categorías de países en función del nivel de implantación ELE. El criterio elemental que discrimina las tres categorías remite, en última instancia, a la inclusión o exclusión del español como lengua extranjera curricular en la enseñanza secundaria pública. No solo es este criterio un potente indicador por sí mismo, sino que además tiende a impactar en otros muchos (asociacionismo ELE, certificación, formación del profesorado, oferta específica de estudios de grado y posgrado, etc.). Por consiguiente, la división entre países con baja, media y alta institucionalización del español como lengua extranjera se propone como una categorización operativa¹⁰ tanto en el plano documental como en el estratégico, puesto que cada uno de estos tres tipos requiere líneas de intervención diferenciadas.

I. Países con baja institucionalización ELE: son aquellos en los que el ELE no forma parte de las asignaturas de la enseñanza secundaria reglada pública, es decir, donde apenas cuenta

⁸ Este modelo elemental de cuatro actores y dos planos permite ser ampliado con la documentación de otros aspectos y la incorporación de estudios de metodologías cualitativas: la cantidad y el alcance de los datos institucionales relativos a la situación del español en un determinado país están estrechamente vinculados con su correspondiente realidad política, sociológica, económica, cultural y educativa. Buena muestra de ello es la monumental *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008* (VV. AA., 2008) de más de mil páginas y múltiples artículos especializados.

⁹ Las formulaciones teórica y metodológica de este modelo de documentación basado en cuatro actores y dos planos, así como el diseño de las herramientas correspondientes, conforman una de las líneas de trabajo principales de nuestro equipo de investigación. Para un primer planteamiento tanto teórico como práctico de este modelo véase Serrano Avilés (2021a: 85-100; 2022). Este modelo no hace sino incorporar, articular y completar las principales prácticas documentales del sector ELE referidas en la nota 7.

¹⁰ Para una muestra de aplicación práctica de una versión anterior de esta categorización (limitada al par alta/baja, puesto que es el par operativo en esa región), véase el mapa 1 de Serrano Avilés (2022: 332), con el número de estudiantes ELE documentado en África Subsahariana.

arraigo en el sistema educativo. En este tipo de países el volumen de estudiantes ELE tiende a ser escaso¹¹. La oferta de enseñanza ELE suele estar aglutinada en el subsector de la enseñanza no reglada, que tiende a estar muy atomizada y desestructurada (abundancia de profesores particulares¹², escasez e inestabilidad de centros de enseñanza). En ocasiones, junto a centros de lenguas y academias puede localizarse una incipiente oferta ELE en el ámbito universitario. Los nichos típicos de oferta ELE en esta categoría de países de baja institucionalización ELE son:

- a) Centros de enseñanza no reglada (academias, centros de idiomas). En estadios muy iniciales no suele haber ni siquiera academias ELE sino academias de lenguas extranjeras en las que también se imparte español.
- b) Profesores particulares y clases en línea: la desestructuración de la oferta favorece el surgimiento de otra de carácter informal integrada por profesores particulares que ofrecen clases a través de internet de manera deslocalizada y globalizada, especialmente tras el vuelco hacia el aprendizaje en remoto propiciado por la pandemia del COVID-19.
- c) En algunas pocas universidades, ya sean privadas o públicas, se ofrece el español como lengua extranjera, pero no como titulación (grado o posgrado) aunque en ocasiones pueda ofrecerse como especialización secundaria (los *minor* en los sistemas americanos) de una titulación. El subsector de la educación terciaria es mucho más autónomo y flexible que el de la secundaria, por lo que suele ser el primer subsector de la enseñanza reglada en registrar oferta ELE. Una confusión frecuente al documentar estudiantes ELE universitarios consiste mezclar estudiantes de español reglados y no reglados simplemente porque proceden todos del mismo entorno universitario: muchas universidades cuentan con centros de lenguas en los que se imparte enseñanza complementaria, es decir, no reglada, de lenguas extranjeras (LE). Esta oferta es no curricular y, por tanto, independiente de las asignaturas de español que se ofertan en las facultades y en los diferentes programas. Lo habitual es que el español comience por impartirse como asignatura no reglada en dichos centros universitarios de lenguas antes de llegar a ofertarse como materia propiamente curricular, como sucede por ejemplo en Yakarta con la Universidad de Indonesia (Serrano Avilés, 2021b). La entrada del español en la educación terciaria cuenta con dos vías de acceso: los centros de lenguas universitarios por un lado y las universidades privadas con currículo internacional por otro. En este último caso, estas universidades responden al mismo esquema que los colegios privados con currículo internacional, como veremos a continuación. El prestigio internacional del español, especialmente en las órbitas educativas anglófonas y francófonas, hace que figure en los currículos educativos nacionales a los que se acogen este tipo de centros educativos internacionales o «expatriados». Así pues, universidades privadas con currículo internacional (australiano, estadounidense, francés, inglés, etc.) o

11 Generalmente unos pocos miles, aunque esta referencia puede variar en función de la población del país, por lo que no puede darse una cifra absoluta para cada una de las categorías sino tan solo una referencia orientativa. En todo caso, el volumen de estudiantes ELE no es el criterio que discrimina las tres categorías sino el grado de institucionalización medido, sobre todo a partir de la penetración ELE en la enseñanza reglada pública. El matiz de tomar como indicador principal el grado de penetración no ya en la enseñanza secundaria (por tanto, reglada) sino más específicamente en la pública se debe a que en algunos países, típicamente con baja institucionalización del español, puede localizarse oferta de ELE en colegios privados con currículos internacionales (por ejemplo, liceos franceses o escuelas británicas o americanas) pero no en el sistema público. Así pues, el criterio opera sobre el grado de implantación en la secundaria pública y su proporcionalidad respecto del volumen de estudiantes ELE en la educación terciaria por un lado y, por otro, en la enseñanza no reglada.

12 Véase el caso de Angola (Moncada Valdez, 2014).

con doble o múltiple acreditación¹³ suelen ser una vía de entrada del ELE en el sector terciario junto con los centros universitarios de LE.

En resumen, en estos países con baja institucionalización ELE, aun cuando pueda haber algún tipo de enseñanza reglada (ya sea universitaria o en colegios privados con currículos internacionales), la enseñanza de español descansa fundamentalmente en el circuito de la enseñanza no reglada (en la que siendo estrictos hay que incluir los centros universitarios de enseñanza no reglada de LE). La oferta de español es fragmentaria (no se ofertan todos los niveles), generalmente discontinua (con dificultades para abrir grupos de clases porque no se llega a número mínimo de alumnos) y poco estructurada (sin apenas centros ELE y con abundancia de profesores independientes) y los correspondientes volúmenes de los cuatro actores son reducidos. Es más, no suele contar con presencia del cuarto actor, es decir, de instituciones de apoyo al español (consejerías de Educación, centros del Instituto Cervantes) o si se localizan estructuras de apoyo, se trata de las dotaciones más débiles (Aulas Cervantes, lectorados MAEUC-AECID). Países como Indonesia¹⁴, Nigeria¹⁵ o Mozambique¹⁶ son ejemplos de países con baja institucionalización ELE.

II. **Países con grado medio de institucionalización ELE:** son países en transición desde la baja hacia la alta institucionalización, en los que la implantación del español en la enseñanza secundaria pública es relativamente reciente y, por tanto, se oferta solo en algunos centros de la red pública pero no en todo el territorio nacional. En esos países se registra la red anterior (universidades y colegios privados con currículo internacional) además de una oferta de enseñanza ELE no reglada más estructurada y estable (academias específicamente de ELE, mayor continuidad en la oferta). En ellos, la relación entre el número de estudiantes universitarios y el de estudiantes de la secundaria pública suele guardar una proporcionalidad relativamente ecualizada, tendiendo a situarse en las decenas de miles (guardándose también la proporcionalidad con los restantes tres actores). Además, en ellos se registran foros y estructuras que apoyan el despliegue del español (congresos, asociaciones, etc.) e incluso algunas instituciones del cuarto tipo de actor (consejerías de Educación, centros del Instituto Cervantes, etc.). Países como China¹⁷, la India¹⁸ o Tailandia¹⁹ son ejemplos de esta categoría intermedia de países.

III. **Países con alta institucionalización ELE** son aquellos en los que la enseñanza del español como lengua extranjera está muy enraizada en el sistema de enseñanza reglada público del país, particularmente en la enseñanza secundaria pública, además de mostrar un arraigo igualmente alto en la educación terciaria. La oferta ELE en la secundaria pública no se restringe a unos cuantos centros piloto en las principales ciudades, sino que cuenta con capilaridad a lo largo de toda la red educativa nacional. En ellos, la oferta ELE en centros privados resulta marginal respecto de los públicos. La relación entre volumen de estudiantes de los diferentes subsectores de enseñanza es claramente desproporcionada a favor de la enseñanza secundaria reglada pública. El volumen de estudiantes ELE suele tender no tanto a las decenas

13 Por ejemplo, la United States International University-Africa en Nairobi ofrece doble acreditación keniana y estadounidense. Su oferta de español está vinculada al currículo americano, aun cuando lo imparte en territorio keniano.

14 Serrano Avilés (2019a y 2021b).

15 Uchechukwu (2014).

16 González Sánchez y Valencia Guerra (2014).

17 Yu Man (2021).

18 Pujol Riembaud (2021).

19 Ramos Cuevas (2016).

como a los centenares de miles; correlativamente, la actividad certificativa suele ser intensa. Por su parte, las instituciones del cuarto tipo de actor suelen tener una larga trayectoria y un despliegue considerable —salvo en la mayoría de países africanos—. Por otro lado, en este tipo de países, el perfil de estudiante ELE puede complementarse con otros perfiles como el de hablantes de herencia²⁰, o el de hablantes nativos escolarizados en sistemas educativos cuyas lenguas vehiculares son segundas lenguas. Además, en muchos casos el sector ELE —de nuevo salvo la excepción africana— está estrechamente relacionado con otros sectores como las industrias educativas y culturales en español, los medios de comunicación, etc. Países como Alemania²¹, Benín²², Camerún²³, Costa de Marfil²⁴, Estados Unidos²⁵, Francia²⁶, Gabón²⁷, Italia²⁸, Noruega²⁹, el Reino Unido³⁰ o Senegal³¹ son muestra de esta tercera categoría.

3. Análisis de la situación

Así las cosas, la elaboración de una política de difusión del español en el mundo debe partir necesariamente de una valoración de qué factores son relevantes en el impacto internacional de las lenguas. Más específicamente, desde el punto de vista de la lengua como objeto de aprendizaje, debería tener en cuenta cuáles son los actores implicados en lo que comúnmente se conoce como «planeta ELE (español como lengua extranjera)». El diagnóstico propuesto en este artículo se centra exclusivamente en la acción exterior institucional del Estado español. Asimismo, la planificación estratégica que se plantea en los apartados finales pone el foco, principalmente, en lo que podría y debería hacer este último para mejorar la difusión del español como lengua extranjera.

3.1. Conexiones posteriores de la propuesta estratégica

No obstante, esta primera instancia estratégica centrada exclusivamente en el ámbito de la promoción del ELE por parte de los actores institucionales españoles debería, a su vez, ser completada en el futuro con desarrollos y conexiones en, al menos, las siguientes siete direcciones:

- I. Encaje con una dimensión multilateral panhispánica de la promoción del español que plantee una interlocución y coordinación entre todos los países hispanohablantes interesados.
- II. Encaje con una estrategia más amplia de diplomacia pública, española en primera instancia, pero con un alcance panhispánico. Aun cuando el ámbito ELE requiera una estrategia específica, esta debe conectarse y contextualizarse en el marco más amplio de una estrategia

20 Loureda Lamas, Moreno Fernández y Álvarez Mella (2023).

21 Crespo Picó, Olmos Serrano y Ortí Teruel (2021).

22 Sossouvi (2014).

23 Onomo Abena (2014).

24 Djandué (2021).

25 Bueno Hudson (2021).

26 García Cañedo (2021).

27 Ngou-Mve (2014).

28 Reche Cala (2021).

29 MEFP (2022).

30 Peyró Jiménez (2021).

31 Nongo Nsala (2021).

de diplomacia pública de doble alcance: española y panhispánica. Esa estrategia global de diplomacia pública debe incluir una coordinación tridimensional: la promoción del ELE, la cooperación al desarrollo y la economía cultural y creativa.

- III. Encaje con la estrategia española de cooperación internacional para el desarrollo y, en concreto, con las sucesivas versiones del Plan Director de la Cooperación Española.
- IV. Encaje con las planificaciones y acciones de otras administraciones públicas de ámbito no estatal. Una buena muestra de formulación estratégica desde el plano autonómico son los Planes del Español como Lengua Extranjera de la Junta de Castilla y León³².
- V. Encaje con las planificaciones y acciones de las universidades con departamentos o unidades dedicados al ELE, tanto españolas como extranjeras (de países hispanohablantes y no hispanohablantes).
- VI. Encaje con las planificaciones y acciones del asociacionismo ELE (profesores, centros de enseñanza, editoriales, etc.).
- VII. Encaje con las planificaciones y acciones de otros actores del sector privado ELE: centros de enseñanza, empresas de importación educativa o de turismo idiomático, etc.

Sin dejar de lado estos siete vectores adicionales que tensionarían con intensidad variable nuestra formulación estratégica para que no quede replegada sobre sí misma, nuestro planteamiento es que esta primera delimitación de la propuesta al ámbito específico de la acción institucional estatal española sobre la promoción del español en el exterior es decisiva para su éxito: conscientes de sus limitaciones, es precisamente esta acotación la que la hace viable y operativa. No por ello dejará de ser necesario abundar en el futuro en el desarrollo de esos siete vectores para completar una propuesta estratégica global.

3.2. Listado de actores institucionales a cargo de la gestión de la acción exterior española³³ en el ámbito del ELE

Para conocer cuál es la fotografía actual de cómo aborda España la gestión del ELE en el exterior, hemos preparado un listado de los actores implicados en la enseñanza, el aprendizaje y la difusión del español en el mundo pertenecientes al ámbito institucional español (Administración pública estatal). Dicho listado no pretende ser exhaustivo al cien por cien, por lo que quizá queden por añadir algunos actores de los que no tenemos conocimiento. Para comenzar estructuramos en cuatro los principales actores: aprendices de español, profesores, centros de enseñanza e instituciones de la acción exterior española ELE:

32 Un buen ejemplo de integración de los centros privados de enseñanza en una estrategia común liderada desde la Administración pública son los Planes del Español como Lengua Extranjera de la Junta de Castilla y León. Véase el *III Plan del Español como Lengua Extranjera de Castilla y León 2018-2020*.

33 Sería muy recomendable llevar a cabo una comparativa de la arquitectura institucional y la estrategia española con la arquitectura institucional y las estrategias de países cuyas lenguas también son estudiadas por una mayoría de estudiantes extranjeros, como sería el caso, por ejemplo, de Francia, Alemania y Reino Unido, habida cuenta, además, de que estos tres países comparten decenios previos de planificación para la promoción de sus respectivas políticas lingüísticas internacionales con la fundación de la Alianza Francesa (desde 1883), el Instituto Francés (desde 1910), el British Council (desde 1934) o el Goethe Institut (desde 1951), a gran distancia de nuestro Instituto Cervantes (desde 1991). No obstante, esta tarea excede el propósito de nuestra propuesta, si bien consideramos que será imprescindible acometerla en un futuro cercano si deseamos contar con una panorámica completa de cómo operan nuestros vecinos idiomáticos.

I. Aprendices de español como lengua extranjera:

A) En países hispanohablantes

B) En países no hispanohablantes

Como ya se ha mencionado, los datos que tenemos actualmente sobre el número de aprendices de español como lengua extranjera en el mundo son manifiestamente mejorables. En muchos casos, carecemos de información verificada; en otros, simplemente nos faltan datos. Muchas cifras sobre el número de estudiantes de ELE en una u otra región se repiten año tras año sin que se haya hecho ningún intento por recabar datos actualizados y contrastados³⁴.

Idealmente, convendría tener también una distribución de esos aprendices por sexo, nivel de dominio, contexto de aprendizaje, número de lengua extranjera que ocupa el español en su currículo educativo, etc. Aunque la empresa en su conjunto se antoja irrealizable, empezar por tener datos más rigurosos del número de estudiantes de ELE en España, por ejemplo, debería ser factible. El hecho de que sean los propios países hispanohablantes los peor documentados sobre su número de estudiantes ELE constituye un buen motivo de reflexión: por ejemplo, contamos con una imagen más comprehensiva de la situación de la enseñanza ELE en países como Francia³⁵, Marruecos³⁶ o Kenia³⁷ que en España, México o Colombia. Del mismo modo, también dentro del ámbito ELE, sin lugar a dudas el plano peor documentado —por múltiples y buenas razones— es el de la enseñanza no reglada. En definitiva, la generación de conocimiento del sector ELE sobre sí mismo es uno de los retos más sobresalientes que la Administración española tiene ante sí, con el objetivo de que esa inteligencia investigadora se constituya como la base prospectiva de nuevos planes estratégicos de posicionamiento y expansión. Es loable que en los últimos tiempos empiecen a surgir iniciativas públicas y privadas para acometer esta ingente y urgente misión; muestra de ello son la próxima creación del Observatorio Global del Español, dependiente del Instituto Cervantes, enmarcado en el PERTE «Nueva economía de la lengua española» o el Observatorio Nebrija del Español, gestionado desde la Fundación Nebrija, que desde 2021 lleva a cabo una tarea en pro de la investigación sobre el español en el mundo.

II. Profesorado de español como lengua extranjera:

El desconocimiento en términos cuantitativos y cualitativos de este sector es enorme. Apenas si existen estadísticas sobre el número de docentes por regiones³⁸, el contexto educativo en el que trabajan, la proporción en función de variables como sexo, nivel académico, formación específica y competencias profesionales, experiencia, etc. Al igual que en el caso anterior, contar con datos globales es, sin duda, una tarea ardua, pero hacer calas o muestreos en determinados contextos o países sería también posible.

III. Centros de enseñanza:

Similar al caso del profesorado, la información disponible sobre el volumen y los perfiles de los centros de enseñanza en los que se imparte ELE tanto en los países hispanohablantes como en el resto del mundo contrasta con la relevancia de este tercer tipo de actor del sector ELE.

34 Véase Fernández González (2020).

35 Véase García Cañedo (2021).

36 Véanse los estudios de Fernández Vitores (2022), García González, Belkacim y Boutakka (2021).

37 Véase Serrano Avilés (2014, 2021a, 2022).

38 Como excepciones pueden citarse los datos sobre profesores de español en Estados Unidos de la página web <https://www.zippia.com/spanish-teacher-jobs/demographics/> o el trabajo de Muñoz Basols *et al.* (2017).

IV. Acción institucional exterior española:

En este apartado deberían reflejarse todas las instituciones oficiales pertenecientes a la Administración pública española, situadas tanto en países hispanohablantes como en países no hispanohablantes, involucradas de alguna manera en la enseñanza, el aprendizaje y la difusión del español. Asimismo, debería valorarse cuál es el grado de interacción y de coordinación entre ellas. Como ilustración de la enrevesada trama de las instituciones españolas a nivel estatal³⁹ podríamos incluir:

- A) Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAUEC):
 - a) Instituto Cervantes (IC)
 - b) Agencia Española para la Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID)
 - c) Dirección General del Español en el Mundo (DGEM)
 - d) Consejerías culturales de las embajadas (MAUEC).
- B) Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP):
 - a) Unidad de Acción Educativa Exterior (UAEE) y su red de consejerías, agregadurías, direcciones de programas en el exterior
- C) Ministerio de Universidades:
 - a) Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPÍE)
- D) Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (MINCOTUR):
 - a) Secretaría de Estado de Comercio
 - b) Red de oficinas económicas y comerciales de España en el exterior⁴⁰
- E) Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (MINECO):
 - a) Alianza para la Nueva Economía de la Lengua⁴¹
- F) Turespaña, organismo autónomo de la Administración del Estado
- G) Study in Spain, que depende a su vez del ICEX.

Esta fragmentación de la acción institucional española pero, sobre todo, la escasez e insuficiencia de estructuras globales de gobernanza dificultan una planificación estratégica conjunta, integrada y eficaz que permita optimizar los recursos y obtener unos mejores réditos. Así, por ejemplo, la formación de docentes en el exterior es competencia tanto de las consejerías y agregadurías de Educación del MEFP como del Instituto Cervantes. El hecho de que las primeras no puedan cobrar por ello y el segundo tenga que hacerlo dificulta las sinergias. En una línea parecida, tanto el MEFP como la AECID tienen programas propios de auxiliares de conversación/lectores sin relación entre sí. Añádanse a ellos los puestos similares que de manera autónoma convocan diferentes universidades extranjeras. Los ejemplos se podrían multiplicar *ad infinitum*. La falta de coordinación general, la ausencia de una política de Estado cohesionada y coherente sobre el español en la acción exterior y, por último, la escasa colaboración panhispánica son asignaturas pendientes de la administración de los países hispanohablantes en la difícil empresa de la difusión internacional del español.

39 No consideraremos en este trabajo las instituciones que se dedican a la promoción y gestión de este ámbito a nivel autonómico. No obstante, es obvio que la suma de las instituciones autonómicas y las estatales complica aún más el panorama general.

40 La División de Servicios profesionales del ICEX, coordinada con el SEPIE asume la internacionalización de las universidades españolas.

41 Nuevo ente que nace del PERTE «Nueva Economía de la Lengua», aprobado en marzo de 2022 por el Gobierno de España, con el objetivo de aprovechar el potencial del español y de las lenguas cooficiales como factor de crecimiento económico y competitividad internacional en áreas como la inteligencia artificial, la traducción, el aprendizaje, la divulgación cultural, la producción audiovisual, la investigación y la ciencia.

V. Otros actores españoles o de índole multilateral implicados en la promoción del ELE:

- a) Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), que, aunque no pertenecen *stricto sensu* a la Administración pública española, desempeñan también un papel relevante en la política lingüística del país.
- b) Comisión de internacionalización de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), que, si bien no forma parte del nivel estatal de la Administración del Estado en sentido estricto, es el principal interlocutor de las universidades con el gobierno central y desempeña un papel clave en todos los desarrollos normativos que afectan a la educación superior de nuestro país.
- c) Asociaciones de escuelas o universidades, como la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE) o la Asociación de Programas Universitarios Norteamericanos en España (APUNE)
- d) Asociaciones de profesores, como la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) o la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE).
- e) Otras asociaciones, federaciones, *clusters*, etc. del ámbito académico y científico relacionados con la difusión del español en el mundo. Tampoco el mundo de las asociaciones ha sido tenido muy en cuenta como participante en el ámbito del aprendizaje del español como lengua extranjera. Y en la misma línea, tampoco parece haber habido una comunicación muy intensa entre las distintas asociaciones.
- f) Editoriales españolas e hispanohablantes con proyectos del ámbito del ELE, Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE), etc.

3.3. Listado de competencias del ámbito ELE

Complementario al listado de actores institucionales a cargo de la gestión de la acción exterior española en el ámbito del ELE, se detalla a continuación un listado de competencias del ámbito ELE en el exterior; de nuevo este listado de competencias ELE no tiene pretensión exhaustiva sino que está concebido funcionalmente: el objetivo es que el contraste entre instituciones y competencias permita que afloren puntos ciegos de la acción exterior ELE española desatendidos actualmente en la arquitectura institucional.

I. Enseñanza de español

A) Reglada:

- a) Primaria y secundaria⁴²: es un hecho que las consejerías de Educación del MEFP en el exterior tienden a asignarse a países con alta institucionalización ELE. Sin embargo, un objetivo fundamental para la promoción del español como es la incorporación curricular del español como lengua extranjera en los sistemas educativos reglados aguarda todavía su instrumento correspondiente. Es decir, en estos momentos carecemos de estruc-

⁴² Dentro de este ámbito cabe incluir también a los hablantes de herencia, esto es, descendientes de personas que hablan una lengua minoritaria en el ámbito familiar, pero que viven en un país donde se habla otra. Es el caso, por ejemplo, de los hijos y nietos de la población hispana migrante a los Estados Unidos. En este sentido, el MEFP tiene implantados en países en los que ha habido una gran migración de españoles programas de refuerzo de la lengua y la cultura españolas para hijos de españoles.

turas para operar a este nivel tan decisivo (educación secundaria pública) en países con baja o media institucionalización ELE. Por otro lado, y enfocando la cuestión ahora desde el ángulo de la cooperación al desarrollo en países de desarrollo humano medio y bajo con un alto volumen de estudiantes de español (Benín o Costa de Marfil, por ejemplo), las necesidades apuntan más hacia la revisión curricular y las herramientas de evaluación, así como hacia la formación de profesorado (tanto inicial como continua). Se echa, pues, en falta la figura de un asesor pedagógico que trabaje en estrecha colaboración con las correspondientes Inspecciones Educativas de Español, así como con las Escuelas de Formación del Profesorado de estos países.

- b) Universitaria⁴³: en estos momentos no hay ningún organismo español que asuma específicamente la promoción de la enseñanza de ELE en la educación terciaria en el exterior. En paralelo al caso anterior, contamos con algunos instrumentos para apoyar a departamentos universitarios de español ya existentes (por ejemplo el programa de lectorados AECID) pero no para implantarlos en países o universidades sin tradición hispanista, donde aún no existe esa oferta⁴⁴. De nuevo, un objetivo elemental como es la apertura de departamentos de español de nueva planta carece no solo ya de su correspondiente herramienta (no existen programas específicos dedicados a este objetivo) sino de su correlato institucional (no existe un organismo que se ocupe de ello).

B) No reglada

- a) De gestión pública: Instituto Cervantes. Uno de los muchos ejemplos posibles del servicio e impacto de esta institución en la enseñanza de ELE en general es el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, que se usa como referencia en muchos centros de enseñanza de ELE, sean públicos o privados, de enseñanza no reglada o reglada, y, dentro de estos últimos, tanto universidades como colegios de secundaria diseñan sus currículos teniendo en cuenta el *PCIC*.
- b) De gestión privada: la multiplicidad y variedad de actores que intervienen en la enseñanza ELE no reglada privada es uno de los principales retos tanto para la labor documental como para la estratégica. En ese sentido, parece recomendable reforzar el tejido asociativo (del que FEDELE es una buena muestra) que ayude a estructurar la interlocución así como a vehicular acciones. Particularmente valioso resulta el ejemplo de incorporación del sector privado en la planificación estratégica de los Planes del Español como Lengua Extranjera de la Junta de Castilla y León ya referidos.

II. Formación de profesores de español

Esta es una de las competencias compartidas por un mayor número de instituciones del Estado español, así como de otros países. En los diversos planos de la formación de profesores de ELE (genérica/específica, inicial/continua, inicial/avanzada, etc.) no solo intervienen muy diversos actores, sino que además es uno de los campos con un desarrollo más extenso y sólido. Aquí encontramos tanto acciones del MEFP y del Instituto Cervantes⁴⁵, a las que se suman

⁴³ El MEFP en su acción exterior se ocupa de la enseñanza hasta los 18 años, esto es, primaria y secundaria (incluyendo bachillerato), y únicamente de manera tangencial de la enseñanza universitaria en la mayoría de países si bien no tiene atribuidas competencias para actuar en este ámbito educativo. Solo en algunos casos, como México, el enfoque es más hacia esta última.

⁴⁴ Por otro lado, las misiones del SEPIE o de la Comisión de Internacionalización de la CRUE no se centran en la promoción del español entre el sector terciario sino en la internacionalización de las universidades españolas.

⁴⁵ Uno de los obstáculos prácticos de colaboración entre el MEFP y el Instituto Cervantes consiste en que, por definición, la oferta formativa docente del Ministerio de Educación debe ser gratuita mientras que la del Instituto Cervantes, salvo excepciones, no puede serlo.

la oferta formativa docente de universidades de países hispanohablantes (España, Argentina, Colombia o México, por ejemplo), como de departamentos de español de universidades en países donde el español no es lengua oficial (Alemania o Noruega). Finalmente, hay que añadir la oferta formativa docente de centros no reglados privados e incluso de editoriales, algunos de los cuales cuentan con sólidos programas de formación de profesorado de ELE⁴⁶.

La organización de esta oferta formativa para profesores de ELE, la coordinación entre los actores implicados y, sobre todo, la acreditación docente son algunos de los desafíos de la competencia que atañe al sector profesional del profesorado de ELE. En algunos casos, la acreditación del profesorado ELE en contextos no inmersivos desde instituciones españolas o hispanohablantes resulta compleja, cuando no problemática. Sea como fuere, la acreditación docente ELE en la dimensión reglada está liderada hasta el momento por los másteres ELE de las universidades, mientras que en el ámbito no reglado el Instituto Cervantes ha puesto en marcha los Diplomas de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC)⁴⁷.

III. Certificación de ELE

Este campo es un ejemplo de coordinación a nivel interinstitucional, en el marco de la Administración española, e internacional. En este último caso, a su vez, tanto a nivel panhispánico (o, al menos, polihispánico) como europeo. Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son una buena muestra de ello. Por un lado, estos exámenes son administrados y evaluados por el Instituto Cervantes, pero la titulación la otorga el MEFP; por otro, el Instituto Cervantes está integrado y, en alguna medida, lidera la European Association for Language Testing and Assessment (EALTA). Por último, iniciativas como el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) del Instituto Cervantes son un buen ejemplo de colaboración entre la Administración pública española y las universidades, pero sobre todo de estructuración de proyectos con otros países hispanohablantes, dentro de ese horizonte panhispánico.

IV. Materiales de aprendizaje de ELE

Salvo contadas excepciones⁴⁸ los materiales de aprendizaje de español están a cargo de las editoriales del sector ELE. En principio, este modo de funcionar parece dar buenos resultados. Sin embargo, algunos casos resultan problemáticos: a) aquellos materiales que tienen una escasa proyección comercial (español para estudiantes no alfabetizados o también para inmigrantes adultos); b) materiales para contextos de países sin tradición hispanista, especialmente en países de desarrollo humano medio y bajo, que con frecuencia carecen de editoriales y distribuidoras de materiales ELE. Para este tipo de casos parece recomendable el apoyo o incluso el liderazgo desde el ámbito público español, puesto que, sin su implicación, este tipo de materiales difícilmente llegan a ver la luz.

V. Generación de conocimiento sobre el sector de ELE

Este epígrafe se refiere a la generación de conocimiento sobre el propio sector ELE y no sobre la disciplina (didáctica de ELE, lingüística aplicada, etc.), que cuenta ya con sus medios y foros (revistas, congresos, etc.).

46 Tanto las editoriales Edinumen, Difusión y SGEL en España, como centros privados de enseñanza de ELE como International House o CLIC cuentan con programas de formación de profesores de ELE.

47 El Instituto Cervantes está desarrollando un sistema de acreditación profesional que se compone de una serie de diplomas que acreditan la capacitación profesional de los docentes de ELE. El primer título de capacitación profesional que se presenta es el Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC) Autónomo, que acredita que el profesor cuenta con las competencias básicas necesarias para el ejercicio profesional de la enseñanza de español como lengua extranjera con fines generales.

48 Por ejemplo el manual *Horizontes. Español, nueva lengua* (2008), un método de enseñanza del español para personas inmigrantes adultas surgido de la colaboración entre la editorial SM, Cruz Roja y el Instituto Cervantes.

Según hemos comprobado, diversas instituciones generan informes desde sus competencias respectivas⁴⁹. Más allá de las referencias cruzadas entre informes y el trasvase de datos entre ellas, sería deseable su armonización metodológica. Es más, en no pocas ocasiones estos estudios surgen de la agregación de informes específicos relativos a la situación ELE en países concretos, es decir, que son metadatos fusionados. Si deseable es la articulación entre la mencionada serie de estudios, todavía más necesaria es la estructuración entre la recogida de datos e información sobre el terreno (en los diferentes países y zonas) y su articulación con otros similares en informes de amplio espectro.

VI. Estructuras de gobernanza

La diversidad de instituciones y competencias relacionadas con el sector del ELE ha facilitado una tupida interacción entre actores. Esta complejidad ha ido requiriendo de espacios y mecanismos de coordinación —generalmente bilateral⁵⁰—. Los siguientes ejemplos de buenas prácticas dan una idea de cómo se está articulando hasta el momento dicha coordinación y de cómo se despliegan acciones conjuntas:

- A) La Alianza para la Nueva Economía de la Lengua⁵¹
- B) Mesas regionales de coordinación del MAUEC: África y Asia⁵².
- C) El «modelo Abiyán de misión conjunta»⁵³ con representación del Instituto Cervantes, el MEFP, la Dirección General del Español en el Mundo (DGEM) del MAUEC y el SEPIE.

49 Véanse la serie de publicaciones del MEFP tituladas *El mundo estudia español*, donde se da cuenta de los datos de estudiantes de ELE en los ámbitos de la enseñanza reglada en el exterior (primaria, secundaria y universitaria) y la serie de publicaciones del Instituto Cervantes tituladas «El español: una lengua viva», donde se da cuenta de los datos de estudiantes de ELE, tanto en los ámbitos de la enseñanza reglada (primaria, secundaria y universitaria) como en la enseñanza no reglada en el exterior. También pueden compararse con los últimos estudios publicados por el Real Instituto Elcano sobre Japón (Badillo Matos, 2021a) y Corea del Sur (Badillo Matos, 2021b) o la colección publicada por el Instituto Cervantes denominada «El español en Europa», que cuentan ya con las publicaciones *Demolingüística del español en Alemania* (2020), *Demolingüística del español en Suiza* (2022) y *Demolingüística del español en Portugal* (2022).

50 Para un análisis de la tendencia a la bilateralidad de la interacción del sector ELE, así como para una propuesta para la conformación de una mesa multilateral ELE como mecanismo de coordinación interinstitucional véase: «¿Hay ELE más allá del aula? Cooperación interinstitucional en torno al español: propuesta para la constitución de una mesa sectorial ELE» (Serrano Avilés, 2019b).

51 Nuevo ente que nace del PERTE «Nueva Economía de la Lengua», aprobado en marzo de 2022 por el Gobierno de España, con el objetivo de aprovechar el potencial del español y de las lenguas cooficiales como factor de crecimiento económico y competitividad internacional en áreas como la inteligencia artificial, la traducción, el aprendizaje, la divulgación cultural, la producción audiovisual, la investigación y la ciencia.

52 Las mesas regionales del Español, organizadas por la Dirección General del Español en el Mundo, son reuniones interinstitucionales en las que participan las instituciones públicas implicadas en la difusión y promoción del español en el exterior: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Cultura y Deporte, Ministerio de Universidades, AECID, Instituto Cervantes, Escuela Diplomática, Red de casas, Fundaciones Consejos, Escuela Diplomática, ICEX, Turespaña, Acción Cultural Española. Su objetivo es el de poner en común las acciones de cada institución, así como visiones e ideas con respecto a la situación del español en cada región, que puedan servir para avanzar hacia una estrategia coordinada, con objetivos factibles y razonables, adecuados a las particularidades de cada zona geográfica, y basados en: coherencia institucional, revolución tecnológica e inteligencia artificial, consolidación del español como lengua de prestigio en las relaciones internacionales, presencia del español en los medios de comunicación, accesibilidad, ciencia y cohesión de la comunidad hispanoparlante a nivel global. Hasta el momento se han realizado la Mesa del Español en África y la Mesa del Español en Oriente Próximo y Asia Pacífico. Agradecemos a la Dirección General del Español en el Mundo del MAEUC esta información.

53 La misión conjunta a Costa de Marfil tuvo lugar el 25 de noviembre de 2022. En ella responsables del MAUEC, del MEFP y del Ministerio de Universidades, junto al Instituto Cervantes, realizaron un viaje de trabajo a Costa de Marfil para coordinar las actividades de promoción del español que desarrollan allí las instituciones españolas y reforzar la enseñanza de nuestra lengua en este país. Más detalles disponibles en https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2022/noticias/promocion-espanol-costa-de-marfil.htm

D) Las Jornadas de Formación para Profesorado de ELE del Instituto Cervantes, en colaboración con la AECID y con las embajadas de España en el país elegido⁵⁴.

Sin embargo, resulta curioso que estas iniciativas no surjan de una estructura de gobernanza macro que, en respuesta a una previsible planificación estratégica global para toda la acción exterior española ELE, comande tanto las acciones que es preciso llevar a cabo cada año como los actores que estarán implicados en cada desarrollo. Más allá de la necesidad de coordinación entre las instituciones implicadas, es precisamente la densidad y la multiplicidad de actores, así como la intensidad de acciones y la variedad de competencias que hay que atender, lo que reclama el establecimiento de dispositivos estructurales de gobernanza en este ámbito. En ese sentido, resulta esperanzadora la apertura de la Dirección General del Español en el Mundo, dependiente de la Secretaría de Estado para Iberoamérica, el Caribe y el español en el mundo del MAUEC, con la misión de facilitar la coherencia y cohesión de la promoción del español en el exterior⁵⁵. En todo caso, a la vista de la relevancia de la difusión global del español y teniendo en cuenta la multiplicidad de actores y acciones, se requieren no solo estructuras de coordinación entre las instituciones y entes públicos ya existentes, sino también mecanismos de gobernanza global.

VII. Diseño estratégico y evaluación

Otro de los puntos de partida de esta propuesta es la ausencia de doctrina relativa al diseño de una estrategia global para la promoción del español. Aunque pueden encontrarse referencias para el debate más amplio sobre la diplomacia pública española, especialmente la cultural (*soft power*)⁵⁶, es en el campo específico de la promoción del español como lengua extranjera en el exterior donde cuesta recabar bibliografía específica o propuestas de alcance global. No solo falta doctrina, también faltan modelos. Más allá de planes autonómicos, como el mencionado de la Junta de Castilla y León o también la planificación de turismo idiomático en Andalucía⁵⁷ —y singularmente en Málaga⁵⁸—, no contamos con modelos de planificación del

54 Las Jornadas de Formación para Profesorado de ELE del Instituto Cervantes son acciones realizadas, en colaboración con la AECID, en países en los que no está presente el Instituto Cervantes y entre cuyos objetivos institucionales destacan los académicos: vinculación con los docentes de ELE a través de la formación, implantación de certificados del Instituto Cervantes (DELE, CCSE, SIELE), apertura de extensiones o aulas Cervantes, etc. Suelen partir de una solicitud de la embajada de España en el país de referencia. Las delegaciones enviadas desde el Instituto Cervantes: suelen reunirse con autoridades locales (especialmente de educación), con y bajo la coordinación de la embajada de España, y organizar e impartir jornadas de formación docente de gran formato (entre 3 y 5 días de formación, entre 100 y 150 asistentes). Se han realizado jornadas de este tipo desde el año 2017 en países como Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Guinea Ecuatorial, Haití, Jamaica, República Democrática del Congo y Dubái.

55 Más allá de saludar la iniciativa, pueden reconocerse algunos desafíos importantes a la misión de esta DGEM, entre los que figuran su rango dentro de la arquitectura institucional (es una dirección general dependiente de una secretaría de estado) o su pertenencia a un ministerio (el MAUEC), lo que le resta capacidad ejecutiva para coordinar unidades de otros ministerios.

56 Véanse los trabajos al respecto de Lamo de Espinosa y Badillo Matos (2016), así como las publicaciones de Badillo Matos y Hernández (2019), y Badillo (2017; 2014a; 2014b), donde desde diferentes perspectivas se aborda desde una visión panorámica mucho más global el modelo de acción cultural exterior español, con sus virtudes y defectos. Los planteamientos apuntados en estos artículos están en la base conceptual que ha inspirado nuestras primeras reflexiones sobre la necesidad de replantear una planificación estratégica de país específicamente para abordar la difusión del español en el mundo por parte de los organismos implicados en la acción exterior española.

57 Véase el *Plan estratégico de turismo idiomático: el español como recurso turístico en Andalucía* (Junta de Andalucía, 2010).

58 En el ámbito provincial y municipal Málaga sobresale por la concentración de oferta ELE y la planificación del turismo idiomático, véanse: a) el cuaderno 6 del II Plan Estratégico Málaga de la Fundación CIEDES, *Análisis de la enseñanza del español como lengua extranjera*; es importante consignar que el turismo idiomático está incluido con un apartado específico en los sucesivos planes de turismo tanto provinciales como municipales; b) *Informe de turismo idiomático en la provincia de Málaga* elaborado por una empresa pública de la Diputación Provincial de Málaga (Planificación Costa del Sol, S.L.U., 2017).

sector⁵⁹. Por supuesto, cada actor puede contar con su propio plan estratégico, pero el diseño de una estrategia global no debería reducirse al sumatorio de los planes estratégicos de las principales entidades del sector (Serrano, 2019b: 57).

Datos y estrategia se triangulan a su vez con la evaluación de, en este caso, políticas públicas. Aun cuando se ha señalado la necesidad de mejora de los datos disponibles sobre los estudiantes de ELE, así como la urgencia de formular una estrategia al tiempo que se implementan estructuras de gobernanza, de las tres, la evaluación es sin lugar a dudas la menos desarrollada. En los siguientes epígrafes proponemos algunos ejemplos que inciden en la ausencia de evaluación de políticas y herramientas.

4. Diagnóstico de la situación

La definición de una estrategia para abordar estructuradamente la tarea de la promoción y difusión de la lengua española en el mundo ha de partir de una observación previa de la situación a través del análisis detallado que hemos llevado a cabo en el anterior punto 3. A continuación, se ofrece un diagnóstico meditado y pormenorizado de por qué nos encontramos en la actual situación, junto a una serie reflexiones y ejemplos que facilitan su comprensión.

El diagnóstico de la situación que proponemos se organiza a partir de cuatro tesis, que son, a su vez, reflejo de los dos ejes de actuación que tensionan la presencia institucional española de apoyo al ELE en el exterior.

4.1. Cuatro tesis que sustentan el diagnóstico actual de la política institucional española para la promoción del español en el mundo

Tesis 1. La calidad de nuestra cantidad de datos sobre el español en el mundo resulta muy mejorable: aun cuando los datos sobre la demolingüística del español sean relativamente solventes⁶⁰, no deja de ser cierto que la información disponible sobre el español en el mundo, en particular sobre el volumen de estudiantes de ELE (así como sobre profesores, centros de enseñanza de ELE e instituciones de apoyo) en diferentes países y regiones, es notablemente desigual. Las diferencias de alcances, metodologías y periodicidad de los estudios disponibles ponen de manifiesto la necesidad de su armonización metodológica: no solo en lo referente a los grupos de hablantes de dominio nativo y competencia limitada, sino muy especialmente en lo que atañe a las cifras reales sobre el grupo de aprendices de español como lengua extranjera. La toma de decisiones para determinar la estrategia

59 Aun cuando desborde el ámbito público, la planificación estratégica debe no solo tener en cuenta sino integrar —según se ha apuntado como uno de los siete desarrollos o vectores adicionales del punto 2.3.— la planificación de actores privados, por ejemplo los planes de turismo idiomático de FEDELE; para una muestra, véase el plan de 2009: <https://fedele.org/plan-estrategico-del-turismo-idiomatico/>.

60 Esto es especialmente así en los datos referidos a los hablantes de español nativos y a los de competencia limitada, pero no contamos con datos exhaustivos y contrastados sobre los estudiantes de español como lengua extranjera en el mundo, tampoco sobre el profesorado o los centros de enseñanza ELE. Con todo, los datos sobre los usuarios de español son más específicos que los de inglés o francés. Como ya se ha mencionado anteriormente, pueden consultarse a este respecto los estudios dirigidos por el equipo de Francisco Moreno Fernández, Óscar Loureda Lamas, Johannes Kabatek y Héctor Álvarez Mella pertenecientes a la colección publicada por el Instituto Cervantes y denominada «El español en Europa», que cuentan ya con las publicaciones *Demolingüística del español en Alemania* (2020), *Demolingüística del español en Suiza* (2022) y *Demolingüística del español en Portugal* (2022), con una sustentada metodología para exponer los datos del Grupo de Domino Nativo (GDN) y el Grupo de Competencia Limitada (GCL), pero con las limitaciones ya mencionadas para abarcar y describir con precisión el Grupo de Aprendices de Lengua Española (GALE).

para abordar la difusión del español en el mundo requiere contar primero con información sistemática y fiable, con «inteligencia investigadora» contrastada y basada en un trabajo de campo fundamentado en la recopilación de datos centro a centro, región por región. Por ello, la política lingüística institucional española en general y, en concreto, la política estratégica para la promoción y difusión del español en el mundo precisa urgentemente de generación de conocimiento y este, a su vez, de una armonización metodológica que atienda a la definición más comprehensiva posible sobre el grupo de aprendices de español como lengua extranjera, el profesorado, los centros de enseñanza ELE, las instituciones de apoyo y, por consiguiente, a la generación de datos más exhaustivos sobre su presencia tanto en el ámbito de la enseñanza reglada como en el de la no reglada en aquellos países en los que se considere interesante realizar el muestreo más pormenorizado posible.

Tesis 2. La arquitectura institucional española del ELE en el exterior y su distribución de competencias está concebida para acompañar el crecimiento de la enseñanza del español allí donde se encuentra ya implantada (países con alta institucionalización ELE), pero no parece estar preparada para hacerlo en aquellos contextos en los que está ausente o en los que apenas cuenta arraigo, y donde sería estratégico generarlo (normalmente en países con baja y media institucionalización ELE). Esta arquitectura pareciera estar configurada para casos como el de Alemania o Estados Unidos, en los que hay representación de los diferentes organismos (fundamentalmente Ministerio de Educación e Instituto Cervantes, pero también MAUEC); sin embargo, esta coincidencia constituye la excepción, no la regla, de la presencia institucional en la mayoría de los países.

Tesis 3. Se constata, al menos hasta ahora, la incapacidad práctica y también teórica para seleccionar, es decir, para reordenar, reducir o incluso cerrar algunos organismos de la red institucional ELE en el exterior cuando ya han dado muestras de su ineficacia. Esta incapacidad para repensar las estructuras institucionales ineficaces está relacionada con la ausencia de una herramienta para la gobernanza a nivel global que dirija las acciones y planifique la estrategia de país para la difusión del ELE y con la escasa evaluación de las políticas públicas que se llevan a cabo. Además, aquí convergen, por un lado, la dinámica propia del sucesivo crecimiento demolingüístico del español, sobre la que se superponen, por otro lado, las inercias institucionales, que siempre tienden a preservar competencias, regiones, herramientas y presupuestos. En consecuencia, y alentados por el cariz triunfalista del discurso sobre el español, en la mayoría de los casos solo cabe crecer en cada una de esas líneas, pero difícilmente racionalizar o suprimir programas o centros que o bien han cumplido ya su función o bien nunca resultaron eficaces. Por la misma lógica, quedan sin atender ángulos muertos de la acción exterior ELE (como exponemos a continuación en la tesis 4).

Tesis 4. Existen ciertos puntos ciegos no atendidos en la promoción del ELE en el exterior por parte de la acción exterior española. Para empezar hemos localizado dos muy claros:

- a) La competencia de las instituciones españolas en la educación terciaria en el exterior — especialmente en el ámbito ELE y su presencia en las universidades— carece de interlocución estructurada y de herramientas de acción eficaces. En consecuencia, o bien se atiende desde ángulos distantes de la enseñanza reglada universitaria (a través de los lectorados AECID en distintas universidades y, en varios casos, de las Aulas Cervantes ubicadas también en diferentes universidades) o bien simplemente carece de capaci-

dad y margen de maniobra. A pesar de su papel central, el plano universitario permanece como el más fragmentado y desestructurado de la acción exterior ELE española. Falta por asignar en nuestra arquitectura institucional la competencia de la promoción ELE en las universidades extranjeras que aún no cuentan con esta oferta educativa e, incluso, apoyar y mejorar los programas de grado y posgrado en Estudios Hispánicos o acrecentar la oferta de la asignatura de Español en otras carreras o grados en universidades extranjeras. En la medida en que el alcance del MEFP se ciñe prácticamente a la enseñanza primaria y secundaria, no hay instrumentos para crear departamentos universitarios de español en países sin tradición hispanista ni profesores; es decir, en el plano universitario internacional, España carece de herramientas para llevar el español allí donde no está estructurado. Solo es capaz de apoyarlo allí donde ya lo está.

- b) En países con baja y media institucionalización ELE no contamos con actores específicos que promuevan la enseñanza de ELE en aquellos sistemas educativos reglados que solicitan apoyo para su implantación. Por ejemplo, en países donde el ELE aún no forma parte de las asignaturas de la enseñanza secundaria reglada pública o su aparición es relativamente reciente, es decir, donde apenas tiene arraigo en el sistema educativo (véanse casos con enorme proyección demográfica como Nigeria⁶¹, Etiopía⁶², Indonesia⁶³ o la India⁶⁴), la Administración pública española no cuenta con herramientas específicas para hacer crecer esta demanda. En este tipo de países, el volumen de estudiantes ELE tiende a ser escaso todavía y la oferta de enseñanza ELE suele aglutinarse en torno al subsector de la enseñanza no reglada, que tiende a estar muy atomizada y desestructurada (abundancia de profesores particulares, escasez e inestabilidad de centros de enseñanza). Este punto ciego muestra claramente la debilidad de nuestra actual planificación estratégica. Si no cambiamos el planteamiento, España perderá una gran oportunidad de impulsar la demanda de español en estas regiones.

4.2. Dos ejes de actuación que crean tensiones elementales entre las instituciones españolas en el exterior a cargo de la promoción y difusión del español en el mundo

En el marco de la acción exterior española ELE, existen dos ejes que tensionan la estructuración administrativa relativa a la promoción y difusión de la lengua española en el exterior, que son:

- a) El eje que divide las acciones dirigidas a la «cooperación» española en países con desarrollo humano medio y bajo, frente a las acciones puramente orientadas hacia la «enseñanza de español como lengua extranjera».

61 Véase Uchechukwu (2014) para la situación en Nigeria.

62 Véase Díez Cobo y Suárez López (2014) para la situación en Etiopía. En Nigeria y en Etiopía el español apenas está presente todavía de forma muy marginal en algunas —pocas— universidades, con un volumen muy escaso de estudiantes ELE, y sin presencia en la educación secundaria pública. Es decir, son casos típicos de países con baja institucionalización ELE.

63 Véase Serrano Avilés (2019a y 2021b) para la situación en Indonesia.

64 En la India no hay ninguna institución española con competencias a la hora de promocionar el español en el ámbito educativo reglado, en específico en la secundaria, ya que la asesoría educativa existente se sitúa en la consejería en Australia. Véase Pujol Riembau (2021), que destaca la oportunidad que tenemos ante nosotros tras el nuevo plan aprobado por el Gobierno indio —National Education Policy 2020—, que desde ese año decide introducir en secundaria ocho idiomas, siendo el español uno de ellos. A su vez, el centro del Instituto Cervantes de Nueva Delhi es, año tras año, uno de los que registra mayor volumen de matrículas. Podemos deducir, por lo tanto, que sin una planificación estratégica adecuada para abordar este potencial, España perderá su oportunidad de impulsar la demanda de español en este país abordando la cuestión desde el ámbito de la secundaria.

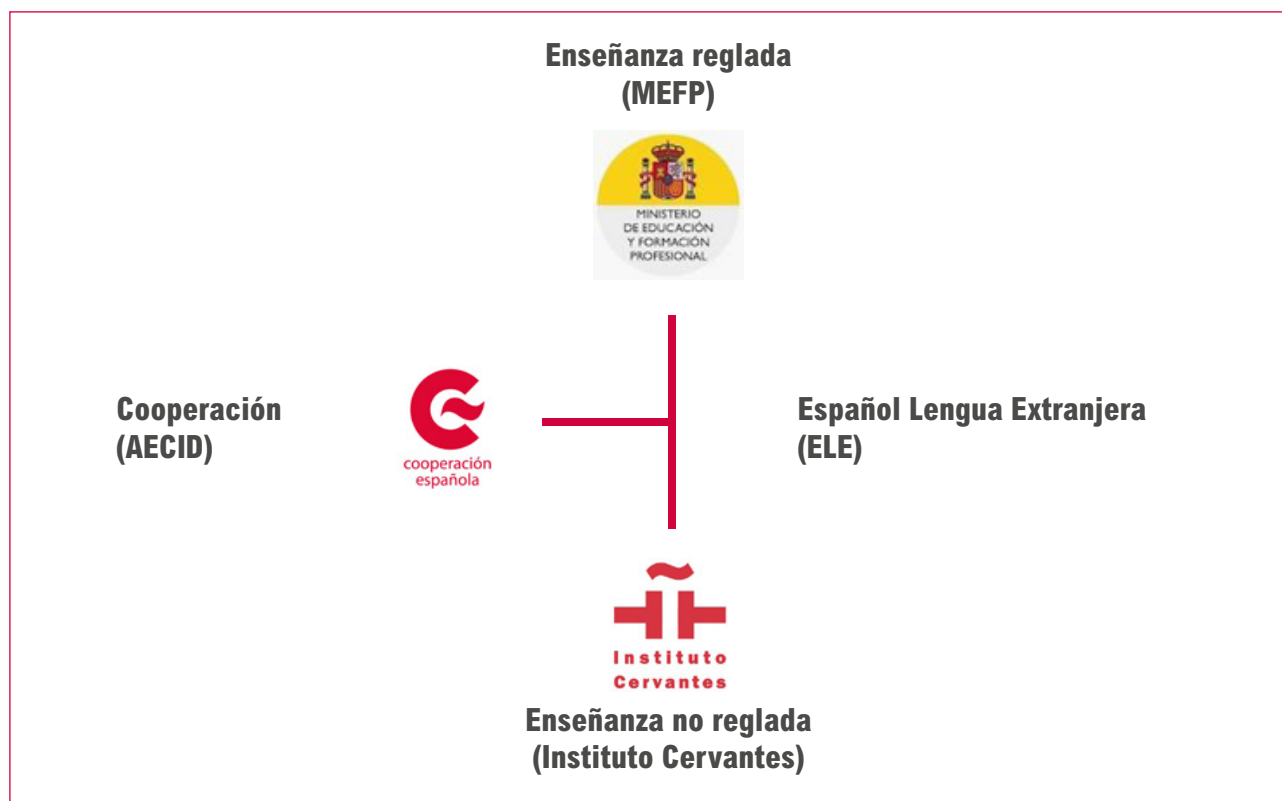
Por una estrategia global de difusión del español

b) El eje que divide las acciones dirigidas a promover el español en el ámbito de la «enseñanza reglada» en el exterior, frente al ámbito de la «enseñanza no reglada».

A su vez, y para complicar la dislocación, las competencias referidas a la acción institucional española exterior para la promoción y difusión del español están repartidas entre estos tres organismos:

- El Ministerio de Educación español (MEFP), que se ocupa de todo lo referido a la presencia del español en los diferentes ámbitos de la enseñanza reglada en otros países: en la educación primaria, en la educación secundaria y solo tangencialmente en la educación superior⁶⁵. Nótese que, sorprendentemente, el Ministerio de Universidades (o su SEPÍE) no asume hasta el momento responsabilidades relacionadas con la promoción del español en el ámbito universitario extranjero.
- El Instituto Cervantes, que se ocupa de ofertar la enseñanza de español como lengua extranjera dentro del ámbito de la enseñanza no reglada de países no hispanohablantes en el exterior.
- La AECID, que se ocupa de ofertar enseñanza de español como lengua extranjera dentro del ámbito universitario de la enseñanza reglada de países en el exterior, siempre en el contexto de acciones dirigidas a la «cooperación» española.

Las disfunciones competenciales entre estos tres organismos, así como las de sus correspondientes concreciones en instrumentos y herramientas pueden observarse, en última instancia, en este diagrama:



⁶⁵ Como ya se ha comentado anteriormente, el MEFP en su acción exterior se ocupa principalmente de la enseñanza hasta los 18 años, esto es, primaria y secundaria (incluido bachillerato), y únicamente de manera tangencial de la enseñanza universitaria.

En este diagrama provisional no se incluyen entidades de muy reciente creación como la Dirección General del Español en el Mundo o la Alianza para la Nueva Economía de la Lengua porque, más allá de sus respectivas misiones, sus acciones todavía no permiten valorar el impacto que pueden tener sobre este esquema y, por tanto, la posición que podrían ocupar en él.

En el apartado anterior dedicado al análisis de la situación hemos comprobado cómo la acción exterior española con competencias en el sector ELE es plural, esto es, está constituida por diversos actores institucionales de naturaleza y alcance considerablemente distintos. En este apartado dedicado al diagnóstico podemos ver cómo esta configuración esencialmente dispersa de la acción exterior ELE española tiene como contrapartida dislocaciones, disfunciones, solapamientos y necesidades no atendidas.

4.3. Ejemplos del diagnóstico perfilado

Explicitadas las líneas de fuerza del diagnóstico de la situación actual de la acción exterior española en el ámbito del ELE, se desarrolla a continuación un comentario con algunos ejemplos del mencionado diagnóstico.

Volvamos a observar la segunda tesis expuesta anteriormente, esto es, la arquitectura institucional española del ELE en el exterior está concebida para acompañar el crecimiento de la enseñanza del español allí donde se encuentra ya implantada, pero no parece estar preparada para implantar un crecimiento del español donde este esté ausente y donde se considere estratégico generar dicho crecimiento. Esta tesis se ve ratificada cada año con los respectivos análisis de la situación del español en el mundo que publican periódicamente tanto el MEFP⁶⁶ como el Instituto Cervantes⁶⁷:

- Por lo general, se mantienen o se abren centros para la enseñanza de ELE allí donde el español ya cuenta con arraigo (países con alta institucionalización).
- En muchos menos casos se abren centros para la enseñanza de ELE allí donde el arraigo es todavía incipiente (ejemplo de ello serían los centros del Instituto Cervantes de China o la India, por ejemplo) en aquellos países donde el español se imparte únicamente en la educación universitaria y apenas ha comenzado a introducirse en la secundaria.
- Pero lo más llamativo de este análisis es verificar que no se localiza presencia significativa de centros para la enseñanza de ELE en países con baja institucionalización del español (véase el caso de Indonesia: Serrano Avilés, 2019a y 2021b). La respuesta que hasta el momento ha ofrecido la acción exterior española ante este problema no parece satisfactoria ni eficaz, ya que para la implantación de esos nuevos centros para la promoción y difusión del español en países con baja institucionalización ELE se asignan las herramientas institucionales con menor capacidad, como son los lectorados MAJEC-AECID o las Aulas del Instituto Cervantes, que únicamente garantizan la presencia de uno o dos profesores en determinadas universidades del país en cuestión, con limitados presupuesto, margen de actuación y posibilidades de generar ningún cambio. Por otra parte, ni el MEFP ni el Ministerio de Universidades cuentan con ninguna herramienta para estos contextos de nueva

⁶⁶ Véanse la serie de publicaciones del MEFP tituladas *El mundo estudia español*, donde se da cuenta de los datos de estudiantes de ELE en los ámbitos de la enseñanza reglada en el exterior (primaria, secundaria y universitaria).

⁶⁷ Véanse la serie de publicaciones del Instituto Cervantes tituladas «El español: una lengua viva», donde se da cuenta de los datos de estudiantes de ELE, tanto en los ámbitos de la enseñanza reglada (primaria, secundaria y universitaria) como en la enseñanza no reglada en el exterior.

implantación del ELE en aquellos países con un vacío de presencia del español, ya sea promocionar el español en secundaria o en la universidad. Así pues, esta nueva implantación ELE en países con nula tradición de enseñanza de español suele correr por cuenta ajena (a través de academias privadas locales o incluso de otras instituciones de terceros países, que deciden impartir español en territorios donde nadie más lo hace para sacar provecho de esa demanda espontánea), que es tanto como decir que la arquitectura institucional de ELE española solo sabe ocuparse del crecimiento allí donde el español ya cuenta con arraigo, pero no del crecimiento de nueva planta, allí donde el español aún no está establecido⁶⁸.

Por su parte, y en consonancia con el análisis propuesto, la configuración de la distribución entre las diferentes instituciones españolas de las competencias y las herramientas de acción en el ámbito del ELE probablemente se deba más a la estratificación acumulada de las acciones por parte de los organismos implicados que a un diseño racionalizado y/o planificado. Por poner un ejemplo, el Instituto Cervantes y la AECID se disputan la figura de los lectorados en las universidades extranjeras cuando, en puridad competencial, no correspondería a ninguna de estas dos instituciones. La presencia del español en el ámbito universitario debería estar bajo el paraguas de la institución española responsable de la promoción del español en la enseñanza universitaria en el exterior. Desgraciadamente, esto no es así, lo que, según hemos visto, constituye uno de los puntos ciegos de nuestra arquitectura institucional (hasta el momento ni el MEFP ni el Ministerio de Universidades asumen estas competencias).

Mediante sus programas de becas y lectorados, la AECID atiende la promoción del español en el sector terciario en países con desarrollo humano medio y bajo⁶⁹, en los que el Cervantes se encuentra prácticamente ausente, pero lamentable y paradójicamente la AECID no atiende la demanda de ELE en los niveles de secundaria en esos países, lo que acaba constituyendo otro punto ciego desatendido y un potencial de desarrollo futuro desaprovechado.

En varios casos, ante la ausencia de oficinas del MEFP en estos países o incluso en la región, las propuestas de implantación o de apoyo al español como lengua extranjera optativa en la enseñanza secundaria impulsadas por las embajadas correspondientes terminan descansando en buena parte sobre la red en los centros Cervantes, cuyo ámbito de actuación es en realidad la enseñanza no reglada. Así sucede en países donde no hay consejería de Educación propia, como la India, Malasia o Vietnam. En ellos, la embajada en cuestión asume la competencia, pero, normalmente la deriva a la representación del Instituto Cervantes en el país. Este es un buen ejemplo de una suerte de flexibilidad competencial cuya propuesta desarrollaremos a continuación.

Algo similar sucede en Senegal, donde, a falta de presencia del MEFP y habida cuenta del vacío competencial de la promoción ELE en la educación reglada en ese país, la interlocución con la Sección de Español de la Inspección del Ministerio de Educación senegalés y con las distintas universidades del país la está vehiculando el recientemente inaugurado Instituto Cervantes de

68 En este sentido conviene desagregar los datos de uno y otro tipo, puesto que también el tipo de crecimiento es distinto. Aun cuando terminen todos por igual en el sumatorio global, una variación «x» de estudiantes o profesores documentados, por ejemplo en EE. UU. no puede sumarse sin más a una variación «y» de estudiantes o de profesores en Mongolia. Cada uno pertenece a categorías distintas y para poder generar datos que a su vez faciliten la formulación de estrategias es importante presentarlos desagregados por categorías que resulten analíticamente útiles también en términos de diseño estratégico.

69 El programa de lectorados AECID en realidad no se limita a países destinatarios de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), puesto que se destinan lectorados también a países con desarrollo humano alto y muy alto. De nuevo, emerge la dislocación competencial: un programa de apoyo a departamentos universitarios de español que se incardina en un contexto de cooperación al desarrollo aun cuando gran parte de los lectorados terminan asignándose a países que no son destinatarios de AOD.

Dakar⁷⁰. En la medida en que el alcance del MEFP se ciñe prácticamente a la enseñanza secundaria, como ya hemos comentado en la cuarta tesis expuesta anteriormente así como en el inventario competencial ELE, no hay instrumentos para implantar departamentos universitarios de Español en países sin tradición hispanista; es decir, en el plano universitario carecemos de herramientas institucionales funcionales para llevar el español allí donde no está estructurado.

Por su parte, hay que decir que el MEFP sí ofrece un refuerzo en el ámbito de la enseñanza secundaria con su Programa de Auxiliares de Conversación Españoles en el Extranjero, pero llama la atención constatar que los países que cubre son Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza y Tailandia. Es decir, territorios en su mayoría pertenecientes al espectro de alta o media institucionalización ELE, lugares donde no siempre sería prioritario destinar nuestros recursos humanos y económicos.

Veamos otro ejemplo de disfuncionalidad: cinco países subsaharianos (Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón y Senegal) figuran entre la docena de países con mayor volumen de estudiantes de ELE gracias a que la asignatura de español forma parte de los respectivos currículos de enseñanza secundaria. Es un hecho que estos países reclaman apoyo para la formación de sus profesores de español, para la actualización del currículo y para la correspondiente revisión de las pruebas de evaluación, además de para el diseño de materiales de aprendizaje adaptados a sus contextos. La figura institucional española más apropiada para estos casos parecería ser la de un asesor pedagógico o un técnico experto en diseño curricular, evaluación y formación de profesores con experiencia en países en vías de desarrollo que trabajara brindando apoyo a los ministerios de educación y las inspecciones educativas correspondientes. Esta figura no solo no existe, sino que, vistos los desajustes entre competencias de la red de presencia española en el exterior, resulta probable que su «creación y atribución de competencias» fuesen de nuevo objeto de disputa entre los distintos organismos (MAEC-AECID, MEFP e Instituto Cervantes), lo que sería en parte explicable por los huecos generados no solo por la arquitectura institucional y la distribución competencial, sino también por las distintas capacidades de las redes respectivas en el exterior.

Por otra parte, también es un hecho que nuevas necesidades como las generadas por la enseñanza del español como lengua de herencia apenas encuentran acomodo institucional por parte española más allá del programa de Aulas de Lengua y Cultura Española (ALCE) del MEFP, que resulta en numerosas ocasiones insuficiente por las dificultades de muy diverso tipo que debe encarar: implantación, financiación, localización, variedad de niveles del alumnado, etc.

Diseñado a partir de la estructuración interna de la Administración española pero no concebido en origen para ser operativo en el exterior, este reguero de organismos españoles, con sus distintas competencias y acciones, no resulta fácilmente comprensible ni practicable para los interlocutores de otros países. Esto es especialmente observable en aquellos países de baja institucionalización del español que se interesan por empezar a implantar el español en su sistema educativo, ya sea en el tramo de la educación terciaria o en el de la secundaria. Exactamente la misma dispersión es perceptible en la generación de conocimiento institucional ya mencionada sobre el sector ELE en el exterior y sus datos cuantificables, pues cada organismo español produce sus propios informes, circunscritos a sus áreas competenciales y de implantación, que muchas veces resultan parciales y difícilmente comparables.

⁷⁰ El Instituto Cervantes de Dakar fue inaugurado el 13 de diciembre de 2021.

5. Evaluación de la situación

Una primera reflexión sobre este estado de la cuestión pone de manifiesto la siguiente evaluación, que se resume a continuación, en una serie de necesidades:

- I. Es necesario mejorar nuestra manera de obtener datos sobre el español en el mundo; es decir, es preciso y urgente desarrollar proyectos, metodologías, herramientas y acciones para contar con datos fiables de cada uno de los diferentes actores implicados en la difusión del ELE. Sin datos fiables, no hay posibilidad de deducir líneas prospectivas y planificar estrategias. La armonización metodológica para la producción de conocimiento institucional sobre el sector ELE en el mundo se torna una condición indispensable para el diseño de políticas o actuaciones institucionales para la promoción del español en el exterior, así como para su posterior evaluación. Saber con exactitud y certidumbre empírica cuántos estudiantes hay, cuántos profesores, cuántos centros de enseñanza ELE e instituciones de apoyo en todos los ámbitos de la enseñanza reglada y no reglada de los diferentes países en el exterior —dónde crece ese número, dónde decrece, dónde no hay aún pero existe demanda latente, etc.— nos ayudará a planificar estratégicamente nuestras acciones para la nueva implantación o el crecimiento del español allí donde se considere prioritario. A día de hoy, la producción de ese conocimiento cuenta con una base demolingüística consensuada para contabilizar los hablantes pertenecientes a los grupos de dominio nativo y de competencia limitada, pero presenta notables carencias en el caso del análisis completo y exhaustivo del grupo de hablantes que son aprendices de español como lengua extranjera, del grupo de profesores, de los centros de enseñanza de ELE y las instituciones de apoyo.
- II. Es necesario crear una herramienta / un protocolo / una estructura en la Administración pública española que permita la gobernanza global de una estrategia de país para la acción exterior del ELE, con el objetivo no solo de coordinar sino también de ordenar y racionalizar un sector cuya importancia, instituciones y acciones no dejan de crecer tanto en volumen como en complejidad.
- III. Es necesario diseñar esa estrategia de país para la acción exterior del ELE que analice los datos para realizar prospecciones consistentes, despliegue acciones coherentes y evalúe continuamente cada una de sus actuaciones. Así, esa planificación estratégica debe contar ya desde su concepción con sus propios mecanismos e indicadores de evaluación, de forma que se complete la triangulación entre datos, estrategia y evaluación. Por último y no menos importante, esta estrategia de país propia y exclusiva de la Administración pública española debería contemplar en el futuro cercano vías de apertura o conexiones con los siete posibles desarrollos o sectores previamente mencionados en el punto 3⁷¹.
- IV. Es necesario identificar la dislocación institucional y los principales puntos ciegos no atendidos: localizar puntos de intersección, solapamiento y posible fricción entre las instituciones para optimizar de la manera más eficiente posible los recursos humanos y materiales, con el objetivo de rediseñar el ámbito competencial y su correspondiente asignación institucional, si es necesario, para cubrir ángulos muertos que aún no han sido atendidos y descartar actuaciones que no respondan a la estrategia de país previamente diseñada.

⁷¹ Conexión con: una dimensión multilateral panhispánica de la promoción del español, que plantee una interlocución y coordinación entre todos los países hispanohablantes interesados; con una estrategia más amplia de diplomacia pública española en primera instancia, pero igualmente con un alcance panhispánico; con la estrategia de la cooperación internacional para el desarrollo española y, en concreto, con las sucesivas versiones del Plan Director de la Cooperación Española; con las planificaciones y acciones de otras administraciones públicas de ámbito no estatal; con las universidades con departamentos de ELE; con las planificaciones y acciones del asociacionismo ELE; y con las planificaciones y acciones de otros actores del sector privado ELE.

- V. Es necesario crear comités de expertos y foros de discusión en los que intervengan tanto técnicos de las distintas administraciones públicas como especialistas independientes procedentes de las distintas zonas geográficas en el terreno para fundamentar y desarrollar una política de difusión exterior del español de manera objetiva y no coyuntural. Se pueden encarar informes a estos expertos para que analicen posibles despliegues y futuros desarrollos en diferentes regiones y ámbitos de especialidad. Esta parte estaría íntimamente vinculada a ese nuevo planteamiento para generación de datos sobre el español cuyo objetivo es realizar una prospección rigurosa.
- VI. En aquellos puntos ciegos, como es el caso de los países con baja institucionalización del español, donde suele coincidir que es más débil la red institucional en el exterior y mientras no se diseñe un protocolo adecuado de atención a puntos ciegos, sería conveniente operar mediante una suerte de flexibilidad o versatilidad competencial por parte de las instituciones españolas que gestionan la acción exterior en el ámbito del ELE, de tal manera que las dislocaciones actuales vayan siendo sustituidas por una configuración en el exterior que atienda más a las necesidades de interlocución estructurada de la contraparte (los actores interlocutores locales en los países extranjeros) que a la rigidez de la propia distribución administrativa española. Así, pues, sería deseable que, por ejemplo, ante la falta de presencia del MEF, existiera un procedimiento que permitiera que un centro del Instituto Cervantes o un centro cultural AECID asumieran en determinados casos la interlocución también con los agentes locales de la enseñanza reglada si fuera necesario. Por supuesto, la versatilidad también debería fluir en sentido contrario. El objetivo de esta versatilidad competencial no es el crecimiento de tal o cual organismo en detrimento de otro —perspectiva interna que a veces parece asumir la propia la Administración española— sino precisamente la operatividad del apoyo al español siguiendo el modelo de ventanilla única, siempre poniendo el foco en el destinatario, es decir, en quien ha de recibir dicho apoyo, y teniendo en cuenta siempre los organismos que ya se encuentran sobre el terreno. Esta versatilidad competencial es particularmente importante para el crecimiento de nueva planta, es decir, en aquellos países donde el ELE no está arraigado.

El habitual triunfalismo sobre la salud del español debería dejar paso, en fin, a una reflexión más ponderada, realista y veraz de sus fortalezas y debilidades. El punto de partida no es otro que diseñar esa estrategia de país para la acción exterior del ELE que analice los datos para realizar prospecciones consistentes, despliegue acciones coherentes y evalúe continuamente cada una de sus actuaciones.

6. Propuesta para el desarrollo de líneas estratégicas

Las carencias documentales y organizativas indicadas más arriba invitan a proponer el trazado de unas líneas estratégicas esenciales para la difusión del español en el mundo orientadas, al menos en primera instancia, a cubrir estas carencias. Se apuntan aquí algunos de los frentes de acción prioritarios que sería preciso consensuar en un debate interinstitucional para favorecer el diseño armonizado de medidas y evitar así la dislocación y el solapamiento competencial. A su vez, este primer movimiento interno de las entidades de ámbito estatal españolas habría de completarse con desarrollos posteriores en, al menos, las siete líneas que mencionadas al comienzo del apartado 3. Se enumeran, por consiguiente, las siguientes líneas estratégicas prioritarias:

6.1. Armonización metodológica que atienda a la definición y documentación más comprehensiva posible del perfil y el volumen de los datos del español en el mundo (aprendices de español como lengua extranjera, profesores, centros e instituciones)⁷²

Como se ha señalado anteriormente, la información disponible sobre el español en el mundo, en particular sobre el volumen de estudiantes de ELE, profesores, centros de enseñanza en instituciones de apoyo en diferentes países y regiones es notablemente desigual. Las diferencias de alcances, metodologías y periodicidad de los estudios disponibles ponen de manifiesto la necesidad de una armonización metodológica para conseguir una cuantificación y documentación más rigurosa de los cuatro actores en general y en particular de la situación de los estudiantes de español en el mundo, puesto que tradicionalmente este ha sido el indicador de referencia —prácticamente el único— a partir del cual se modela la documentación de los restantes. Por ello, nuestra propuesta se centra, provisionalmente, en este primer actor (alumnos).

Para la viabilidad de dicha labor documental sería conveniente, en primer lugar, la generación de una metodología que incluya todas las posibles variables para describir y contabilizar los hablantes de español pertenecientes al grupo de aprendices de español como lengua extranjera. En muchos casos, se carece de información verificada o verificable; en otros, simplemente carecemos de información. Idealmente, convendría tener también una distribución de esos aprendices por sexo, nivel de dominio, contexto de aprendizaje, número de lengua extranjera que ocupa el español en su currículo educativo, etc. Es urgente y necesaria la generación de datos más exhaustivos sobre la presencia de estudiantes de ELE tanto en el ámbito de la enseñanza reglada como, particularmente, en el de la no reglada en aquellos países donde aún no existe información disponible y en todos aquellos donde queramos impulsar la situación del español. La fase piloto de este análisis debería limitarse a un grupo reducido de países cuya documentación previa sea parcial y sobre la que quepa sospechar que el dato real de estudiantes ELE es sensiblemente mayor al que se ha conseguido documentar hasta el momento (por ejemplo, en Gabón o en Vietnam).

En esta nueva cuantificación de los estudiantes del ELE en el mundo se han de tener en cuenta, además, dos elementos: en primer lugar, la prospectiva de un posible crecimiento allí donde el español ya está implantado, y de un crecimiento de nueva planta (establecimiento en nuevos países); en segundo lugar, debería poder evaluarse la cantidad y la calidad de la producción hispanista⁷³. Esta evaluación —no meramente academicista— ayudaría a ecualizar los desfases que presentan algunos países —como Vietnam— entre enseñanza ELE y producción hispanista⁷⁴.

Para multiplicar la inversión realizada mediante esta línea estratégica sería fundamental la creación de una plataforma digital interactiva donde se viertan y se actualicen periódicamente todos los datos disponibles sobre el español en el mundo. Podría ser algo similar a un gran mapa interactivo actualizable o banco de datos del español en los distintos países, por subsectores e inclu-

72 La armonización metodológica sobre los datos del español en el mundo, en concreto los referidos al grupo aprendices de español como lengua extranjera, profesores, centros e instituciones de apoyo) conforma una de las líneas de trabajo principales de nuestro equipo de investigación, con el proyecto piloto «Proyecto de documentación del español como lengua extranjera: creación de un marco de referencia interinstitucional».

73 Normalmente un determinado volumen de estudiantes ELE suele ser un indicio cuando no requisito para la producción hispanista. Ejemplo de lo contrario, es decir, de actividad hispanista con escaso volumen de estudiantes ELE es Ghana; más extremo todavía es el caso de República Centroafricana, donde se ha registrado bibliografía hispanista sin que hayan podido documentarse —por diversas razones— estudiantes ELE (Serrano Avilés, 2014b).

74 Para ello hay que tener en cuenta que las herramientas para la promoción del hispanismo (revistas, congresos, grupos de investigación, becas, bibliotecas) difieren notablemente de las herramientas para la promoción ELE.

so por competencias. La información que hay sobre los aspectos demolingüísticos, sociolingüísticos y de dimensión internacional del español así como de hispanística está dispersa en libros, artículos, informes, tesis doctorales, censos, material audiovisual, portales, etc. de accesibilidad no siempre sencilla. La creación de una nueva plataforma digital —pensada para aglutinar toda la información y sus fuentes de forma organizada, catalogada y con referencias cruzadas— facilitaría mucho la comprensión de la realidad y ayudaría a perfilar con mejor definición las fortalezas y debilidades del español en el mundo. Esta plataforma debería permitir extraer informes en tiempo real. Otra de las innovaciones consistiría en la generación de estudios no por países o regiones, sino por niveles: dado que la mayoría de los estudios disponibles operan a nivel de país, esta suele ser la unidad de medida de los análisis. Sin embargo, sería igualmente productivo a efectos de estrategia (y necesario a efectos de evaluación) generar informes no nacionales o regionales, sino también globales por sectores, por ejemplo, tan solo de enseñanza reglada secundaria⁷⁵. Esta plataforma digital podría servir, al tiempo, para incentivar la promoción y publicación de nuevos trabajos en este campo de investigación. Paralelamente, podría utilizarse para la generación y el lanzamiento de cuestionarios en línea con el fin de recabar datos de muy diverso tipo (papel de los diferentes actores, opinión de sectores de población, reacción ante determinadas políticas, etc.) relevantes en el trazado veraz del estado actual del español (Fernández Vitores, 2019).

Objetivos de esta armonización metodológica de los datos del español:

- A) Generar inteligencia educativa ELE: datos que a su vez permitan analizar estratégicamente la situación del español en el ámbito de la enseñanza reglada obligatoria en el exterior (enseñanza primaria y secundaria): el objetivo sería crear nuevos modelos para impulsar la introducción del español como lengua extranjera en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria de aquellos países donde aún no está implantada y cuya introducción supondría un impulso determinante para la difusión y expansión del español en el mundo. En países como China o la India, por ejemplo, con una notable tracción gravitacional en sus respectivos entornos, cabe esperar que la implantación del español en sus sistemas educativos reglados genere un efecto arrastre en países sobre los que influye. En ese sentido es decisivo contar con estudios complementarios de los desafíos, retrocesos, avances y dificultades de casos de referencia, como sería el caso de la implantación del español en secundaria en Brasil. Del mismo modo, es importante documentar casos problemáticos, como el de Filipinas, y también tentativas como las de Malasia o Vietnam, pero, muy particularmente, importa analizar retrocesos o casos fallidos como la salida del español del currículo de secundaria en Burkina Faso. En no pocos casos, los programas que terminan por encallar comienzan por estancarse en el plano de la formación del profesorado, lo cual revela que este es un aspecto crítico que conviene tener en cuenta en una futura planificación estratégica de país. En todo caso, la pretensión de esta línea complementaria de estudios es generar una suerte de modelos de guía o banco de buenas prácticas que orienten acciones similares en otros países.
- B) Generar datos que a su vez permitan analizar estratégicamente la situación del español en el ámbito de la educación universitaria en el exterior. El objetivo sería contar con una panorámica lo más completa y rigurosa posible de las expectativas de este sector, de su potencial de crecimiento, de en qué países debemos desplegar nuestros esfuerzos y recursos humanos y materiales, de en qué regiones debemos posicionarnos antes de que otros países lo hagan. Como se ha señalado, existe un vacío de interlocución organizada del sector universitario en el exterior (el SEPIE del Ministerio de Universidades no cumple esas funciones). Uno de los efec-

⁷⁵ Un buen ejemplo de ello es la información segregada sobre actividad certificativa que facilita el Instituto Cervantes.

tos colaterales que se produciría al mejorar nuestra documentación sobre la potencial demanda de español en el sector terciario, sería reforzar la internacionalización de las universidades españolas: aprovechar el deseo de aprender español de los universitarios extranjeros para promocionar España como destino universitario (y no solo como destino de los estudiantes Erasmus⁷⁶). El segundo efecto colateral sería propiciar la interlocución con los agentes universitarios locales en países extranjeros para analizar el interés en implantar la carrera o el grado de Estudios Hispánicos, así como la demanda de la asignatura de Español en otras carreras, con la finalidad de asegurar que allí donde se demande el aprendizaje de español haya una oferta educativa superior que permita su crecimiento.

- C) Generar datos que a su vez permitan analizar estratégicamente la situación del español en el ámbito de la enseñanza no reglada: academias y escuelas privadas de español, universidades populares, centros de formación continua, formación interna de empresas y organismos, ayuntamientos con programas de apoyo a lenguas extranjeras, así como empresas u organismos extranjeros ubicados en esos países que oferten el español —como la Alliance—, asociaciones y cualquier otro tipo de entidades de apoyo al español, etc. La atomización que caracteriza a la enseñanza reglada junto con la práctica inexistencia de datos centralizados, combinadas a su vez con el escaso nivel de asociacionismo —no tanto en España como en otros países— explican en buena parte por qué este subsector es, con diferencia, uno de los peores documentados del campo ELE. Su correcta documentación debe incorporar, por tanto, una metodología refinada y adaptada a sus múltiples retos (por ejemplo, muestreos, cruce de datos con el censo de centros de enseñanza no reglada e, incluso, incentivos para que sean los propios centros quienes proporcionen los datos). En otras palabras, no solo ya la recogida sino también la generación de los propios datos debe formar parte de la concepción de las herramientas e incentivos que permitan documentarlo.
- D) Generar indicadores fijos sobre la presencia del idioma español en internet, pero dotados del grado de flexibilidad suficiente para dar cabida en el cálculo a los nuevos instrumentos y redes que se fueran incorporando a este espacio tecnológico, cambiante por naturaleza. Se propone aquí la creación de un índice dinámico en tiempo real que aglutine la información disponible en las distintas bases de datos que construyen la realidad cuantitativa del español y que sirva también de instrumento para el diagnóstico temprano de posibles deficiencias en la estrategia de promoción. En otras palabras, en la actualidad, internet está utilizándose únicamente como un instrumento de contabilización y difusión del español. Sin embargo, esta tarea, ya de por sí meritoria, se vería optimizada si a ella se añadiera el empleo de internet como instrumento de gestión dinámico. Esto ayudaría a asignar los recursos disponibles para la promoción de la lengua española en función de los datos obtenidos (Fernández Vitores, 2020).

6.2. Gobernanza, planificación y evaluación de la estrategia de país, y reestructuración institucional

Cualquier estrategia española para la difusión internacional del ELE ha de pasar necesariamente por potenciar la coordinación interna de los distintos organismos responsables pero, sobre todo, por implementar mecanismos y estructuras de gobernanza que articulen esta coordinación:

⁷⁶ La posterior generación de una especie de espacio Erasmus latinoamericano es uno de los posibles desarrollos multilaterales que aguarda la promoción de la educación terciaria no ya en España sino hispanohablante, conectada íntimamente con la promoción ELE en general.

- A) El primer paso para ello consistiría, como se ha mencionado en el apartado dedicado a la evaluación del diagnóstico de la cuestión, en crear una herramienta / un protocolo / una estructura en la Administración pública española que permita la gobernanza global de una estrategia de país para la acción exterior del ELE, con el objetivo no solo de coordinar sino también de ordenar y racionalizar este sector.
- B) En segundo lugar, sería preciso diseñar una planificación estratégica de país para la acción exterior del ELE. La planificación estratégica del sector ELE público estatal en el exterior no puede reducirse al sumatorio de los planes estratégicos de cada una de las instituciones que lo conforman. Es decir, que la propia formulación estratégica en un plano superior al hasta ahora disponible debe ser, paradójicamente, una de las propias líneas estratégicas: la complejidad y la importancia del tema requieren un salto de nivel tanto en el plano estratégico como en el organizativo. Dicha planificación ha de partir del análisis de los datos disponibles para realizar prospecciones consistentes, desplegar acciones coherentes y evaluar continuamente cada una de sus actuaciones. Del mismo modo, esa planificación estratégica debe contar ya desde su concepción con sus propios mecanismos e indicadores de evaluación, de forma que se complete la triangulación entre datos, estrategia y evaluación.
- C) El tercer paso lógico sería completar y pormenorizar el mapa de competencias ELE en el exterior que deben ser atendidas y, por otro lado, reorganizar en caso necesario las funciones e incluso la naturaleza jurídica⁷⁷ de las instituciones que conforman el sector público de nivel estatal. Esto afectaría fundamentalmente al organigrama del propio Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, del que dependen tanto la AECID como el Instituto Cervantes; también afectaría o podría afectar a otros ministerios y entidades como el MEFP, el Ministerio de Universidades, el MCD, el MINCOTUR, el MINECO, Turespaña, etc. Este examen debe incorporar el escrutinio de la distribución geográfica actual de la acción exterior española global en el ámbito del ELE con un inventario de presencias y ausencias institucionales y competenciales. De la misma manera, sería deseable que, ante la falta de presencia de un determinado organismo español en un determinado país, existiera un procedimiento que permitiera que otros organismos ya presentes allí asumieran en determinados casos la interlocución con los agentes locales para actuar de la manera más eficaz posible.

El análisis de los datos generados con una metodología de nueva planta, junto con el cruce entre instituciones y competencias, ayudará a analizar la situación y a seleccionar objetivos temáticos y geográficos que a su vez se conecten con las herramientas necesarias. No solo la planificación sino también la misma generación de datos debe hacerse teniendo en cuenta la evaluación de la planificación. A su vez, ante el proyecto de planificación hay que anticipar dos cautelas. Primera: la generación de datos es un proceso extenso, por lo que la planificación no puede aguardar a haber obtenido todos los deseables, sino que tendrá que funcionar de forma provisional. De hecho, el proceso de refinado sucesivo entre datos, planificación y evaluación ha de ser no lineal, sino continuo. Segunda cautela: la estrategia debe concebirse como necesariamente incompleta, con vías de conexión y desarrollo con, al menos, las siete otras conexiones ya referidas en el punto 3.

⁷⁷ Siguiendo el ejemplo de la AECID, parecería más apropiado proponer que la Unidad de Acción Educativa Exterior del MEFP e, incluso, el Instituto Cervantes pasasen a ser agencias. Otros cambios posibles, no necesariamente tanto de naturaleza jurídica como de funcionamiento interno, se derivarán de la necesidad de adaptarse a entornos novedosos. Por ejemplo, el Instituto Cervantes no puede ofrecer gratuitamente sus productos y servicios académicos salvo excepciones; esta reglamentación hace muy complicada su acción en países de desarrollo humano medio y bajo. Una muestra de flexibilidad localizada es la formación gratuita del profesorado que ha ofrecido el Instituto Cervantes de Dakar en sus escasos dos años de vida. Más allá de exenciones a la regulación interna de cada institución, el despliegue de centros del Instituto Cervantes en países de desarrollo humano bajo y medio requeriría replantearse cuestiones como esta e incorporar al ELE y a la gestión cultural una perspectiva de cooperación al desarrollo.

6.3. Generación de herramientas urgentes para una serie de objetivos estratégicos provisionales

Varios objetivos estratégicos elementales, que requieren de cierta urgencia, carecen de sus herramientas correspondientes. Dos en concreto relacionados con el crecimiento de nueva planta en países con baja institucionalización ELE.

Llamativamente, ni la implantación de departamentos universitarios ni la inclusión del español como lengua extranjera en los sistemas de educación secundaria en países donde el ELE aún no está presente cuentan con medios y protocolos prediseñados.

En los casos que ha podido ponerse en marcha una iniciativa para atender a esta demanda urgente ha sido con un diseño *ad hoc* desde los actores presentes en el terreno. En casos como el de Indonesia, el mismo objetivo (abrir el primer departamento de español en el país) lleva dos décadas estancado en la propia maraña institucional de la Administración pública española. Independientemente de la voluntad, estos casos manifiestan la imposibilidad práctica y teórica de intervenciones significativas que desbloqueen el potencial del español en todas esas regiones donde previsiblemente se juega su futuro como lengua internacional.

A continuación, se proponen varias herramientas para fomentar la implantación o el crecimiento allí donde hay menos presencia institucional española; de nuevo, este inventario mínimo se propone sin ánimo exhaustivo y, por tanto, sin perjuicio de incorporar otras herramientas complementarias a medida que la labor de análisis y evaluación revele nuevas necesidades:

- A) En países sin tradición hispanista ni enseñanza ELE, es decir, en países con baja institucionalización ELE, se propone desplegar temporalmente (unos 7 años de media) departamentos flotantes de español (una media de cinco docentes por departamento) que formen a la primera generación de hispanistas y garanticen su arraigo en universidades. Una vez asegurado el relevo con hispanistas del país ya formados (lo cual requiere complementar esta herramienta con otras como becas doctorales), esa herramienta daría por concluida su misión en ese centro o país. Por su valor estratégico, Nigeria o Etiopía serían buenos candidatos para su pilotaje; con rasgos distintos, Indonesia sería otro perfil de candidato. Conviene tener en cuenta que, en muchos de estos países, al plano ELE se le superpone la dimensión de cooperación para el desarrollo, por lo que es crucial que esta herramienta sea ya concebida desde dicha intersección.
- B) Concebida esta herramienta para países de baja institucionalización ELE y con un desarrollo humano medio o bajo, parece aconsejable crear una figura o unidad de apoyo (un asesor pedagógico o un técnico experto) y destinarla a ayudar a los ministerios de educación correspondientes de determinados países que necesitan renovar, actualizar su currículo o crear materiales didácticos para la enseñanza de español, impulsar la formación de su profesorado de español o que necesitan también adaptar y renovar sus exámenes (casos posibles: Benín, Camerún, Costa de Marfil o Senegal)⁷⁸.
- C) Un tercer objetivo que aguarda sus herramientas correspondientes es el fomento del hispanismo en países donde la enseñanza ELE ya tiene un mínimo arraigo pero en los que todavía la investigación hispanista resulta anecdótica (casos posibles: Vietnam, Kenia).

⁷⁸ No se incluye aquí un país con tanto volumen de estudiantes ELE como Gabón puesto que este es el único país subsahariano junto con Sudáfrica —país también estratégico, especialmente en el plano de la educación terciaria— catalogado como país de desarrollo humano alto.

- D) Un cuarto objetivo igualmente pendiente de sus herramientas consiste en reforzar tanto la enseñanza ELE como el hispanismo en países como Singapur, Sudáfrica o Taiwán, que son referentes regionales —o incluso globales— en la formación universitaria y que atraen a muchos estudiantes internacionales; esto es particularmente relevante en regiones como el sudeste asiático o África Subsahariana.
- E) Una quinta herramienta consistiría en la creación de un programa fijo de apoyo a la formación del profesorado de español de secundaria en el exterior. En colaboración con distintos ministerios de educación locales, especialmente en países con desarrollo humano medio y bajo, sería sumamente útil la planificación de un programa fijo anual de apoyo a la formación del profesorado de español en el ámbito de la enseñanza reglada local (primaria y secundaria). Un ejemplo de buenas prácticas de interlocución y colaboración institucional son las Jornadas de Formación para Profesorado de ELE del Instituto Cervantes, en colaboración con la AECID y con las embajadas de España en el país elegido, ya mencionadas en detalle en el apartado 3. Otra buena muestra de acción coordinada en este ámbito ha sido la colaboración entre el Instituto Cervantes, la DGEM y Casa África para ofrecer un curso de actualización lingüística, cultural y pedagógica a una treintena de profesores marfileños y senegaleses en la sede del Cervantes en Alcalá de Henares en febrero de 2023⁷⁹. Esta nueva herramienta podría implicar, por ejemplo, la redefinición de las competencias de los lectorados AECID y de las Aulas Cervantes como formadores de profesorado ELE en países con desarrollo humano medio y bajo.
- F) Orientar las nuevas investigaciones universitarias (doctorados, análisis contrastivos, diccionarios bilingües, traducciones) hacia los campos de especialidad que se enumeran a continuación. En esta línea, habría que articular la interlocución con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas para abordar estas prioridades estratégicas de forma que se acometan investigaciones doctorales en determinadas regiones o países y temáticas. Paralelamente, esta iniciativa podría reforzarse con la creación de un sistema de becas de investigación doctorales y posdoctorales (no según los planes directores AECID, sino en función de necesidades propias del ámbito del ELE):
- a) Geografías prioritarias carentes hasta la fecha de estas investigaciones, por ejemplo, lenguas y universos culturales de largo alcance (malayo, suajili, urdu, etc.) con los que el español todavía no ha entrado en contacto.
 - b) Países de gran proyección poblacional como Afganistán, Chad, Egipto, Etiopía, la India, Nigeria, República Democrática del Congo, Tanzania, Uganda, etc⁸⁰.
 - c) Flujos migratorios, intercambios comerciales y de investigación con países o regiones de interés estratégico.
 - d) Justificación del discurso para la implantación de la enseñanza de ELE en países en desarrollo, lo que supone propiciar la cooperación educativa y lingüística en contextos multilingües donde la L1 está excluida de los sistemas educativos⁸¹ (por ejemplo, en algunos países africanos cuya lengua franca en los sistemas educativos es el inglés o el francés).

79 Véase https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2023/noticias/profesores-senegal-costa-de-marfil.htm.

80 Véanse Vollset *et al.* (2022) y Organización de Naciones Unidas (2022), *UN World Population Prospects*.

81 Véase el epígrafe «Ética de la enseñanza del español como lengua extranjera» en Serrano Avilés (2014b: 52-55).

7. Conclusiones

Tras haber estudiado la situación actual de la distribución de funciones entre los distintos organismos públicos españoles con respecto a la tarea del impulso al aprendizaje y la enseñanza del ELE en el exterior, procede sintetizar lo expuesto enumerando una serie de conclusiones:

- I. El Estado español necesita replantear su acción exterior en el ámbito de la enseñanza, el aprendizaje y la difusión del español. Para ello, sería necesario crear una estructura o un protocolo en la Administración pública española que permita la gobernanza global de una estrategia de país, con el objetivo no solo de coordinar sino también de ordenar y racionalizar este sector⁸².
- II. Es precisa una acción de Gobierno destinada a diseñar una estrategia de país para la acción exterior del ELE que haga prospecciones consistentes a partir del análisis de datos, despliegue acciones coherentes y evalúe cada una de sus actuaciones. Esa planificación estratégica tendría que incluir una serie de indicadores y mecanismos de autoevaluación para propiciar así una triangulación que se nos antoja imprescindible: análisis de datos, estrategia y evaluación.
- III. Con el paso de los años, la estructura institucional española de acción exterior en el ámbito de ELE ha crecido de manera desequilibrada, sin ocasión para reflexionar sobre su verdadera función y utilidad. Se constata la parálisis práctica y también teórica para reordenar, reducir o incluso cerrar algunos centros de la red institucional ELE en el exterior cuando ya han dado muestras de su ineficacia. Del mismo modo, quedan sin atender ángulos muertos de la acción exterior ELE que podrían ser determinantes para el futuro del español en el mundo, como acabamos de mencionar en la primera conclusión.
- IV. La arquitectura institucional española del ELE en el exterior y su distribución de competencias está concebida para acompañar el crecimiento de la enseñanza del español allí donde se encuentra ya implantada, pero no parece estar preparada para implantar un crecimiento del español donde este esté ausente y donde se considere estratégico generar dicho crecimiento: los países con mayores desafíos (baja y media institucionalización ELE) coinciden con los peor dotados, además de que suelen extrapolarse herramientas que resultan funcionales en países con alta institucionalización ELE pero que en los de media y baja resultan ineficaces cuando no contraproducentes. Sería urgente y necesario un replanteamiento global y consensuado para que la acción exterior española pueda crecer en futuros escenarios potenciales, como sería el caso de África⁸³ y Asia.

82 El Gobierno de España cuenta desde enero de 2020 con la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia, que depende directamente de Presidencia del Gobierno. Hasta el momento se ocupa de analizar temas «demográficos, económicos, geopolíticos, medioambientales, sociales o educativos. [...] La Oficina tiene el mandato de analizar de manera sistemática la evidencia empírica disponible para identificar los posibles desafíos y oportunidades (demográficos, económicos, geopolíticos, medioambientales, sociales o educativos...) que España tendrá que afrontar en el medio y largo plazo, y de ayudar al país a prepararse para ellos. Para cumplir este mandato, la Oficina trabaja estrechamente con los ministerios y otros organismos del Estado, así como con universidades, *think tanks*, fundaciones, ONG y entidades de la sociedad civil. Además, la Oficina representa a España en la EU-wide Foresight Network de la Comisión Europea y colabora con instituciones comunitarias como el Joint Research Centre. Véase: <https://futuros.gob.es/la-oficina>. No quisiéramos dejar de mencionar la necesidad de que esta nueva Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España dirija su mirada a las cuestiones que estamos planteando en el presente estudio.

83 Para un precedente de propuesta de revisión de la arquitectura institucional ELE en la región subsahariana véase el epígrafe 7.3 Reestructuración del apoyo oficial al español en la región: elaboración de un plan del español en África Subsahariana (en Serrano Avilés (2014b: 59-65).

- V. Una de las mayores deficiencias de nuestro modelo radica en la educación universitaria en el exterior, especialmente en el ámbito ELE y su presencia en las universidades. El plano universitario sigue siendo el más fragmentado y desestructurado de la acción exterior ELE española. A día de hoy, no hay instrumentos para implantar departamentos universitarios de español en países con baja institucionalización ELE sin tradición hispanista ni profesores; es decir, en el plano universitario, España carece de herramientas para llevar el español allí donde no está ya estructurado.
- VI. La calidad de nuestra cantidad: la generación de datos e información sobre el español en el mundo requiere de un salto cualitativo: aun cuando los datos sobre la demolingüística del español sean relativamente solventes (especialmente los referidos a los grupos de dominio nativo y de competencia limitada) no deja de ser cierto que la información disponible sobre el volumen de estudiantes de ELE, profesorado, centros de enseñanza e instituciones de apoyo existentes en diferentes países y regiones es notablemente desigual. La toma de decisiones para determinar esa deseada estrategia de país para abordar la difusión del español en el mundo requiere contar primero con información sistemática y fiable, con «inteligencia investigadora» contrastada y basada en un trabajo de campo fundamentado en la recopilación de datos centro a centro, región por región. La política lingüística institucional española en general y, en concreto, la política estratégica para la promoción y difusión del español en el mundo precisan urgentemente de generación de conocimiento.
- VII. Esta primera instancia estratégica enfocada exclusivamente en el ámbito de la promoción del ELE por parte de los actores institucionales españoles debería, a su vez, ser completada en el futuro con desarrollos y conexiones en, al menos, las siguientes siete direcciones: conexión con una dimensión multilateral panhispánica de la promoción del español, que plantee una interlocución y coordinación entre todos los países hispanohablantes interesados; con una estrategia más amplia de diplomacia pública española en primera instancia, pero igualmente con un alcance panhispánico; con la estrategia de la cooperación internacional para el desarrollo española y, en concreto, con las sucesivas versiones del Plan Director de la Cooperación Española; con las planificaciones y acciones de otras administraciones públicas de ámbito no estatal; con las universidades con departamentos de ELE; con las planificaciones y acciones del asociacionismo ELE; y con las planificaciones y acciones de otros actores del sector privado ELE.

8. Bibliografía

- Antero Reto, L. y Gutiérrez Rivilla, R. (eds.), *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística / A projeção internacional do espanhol e do português: o potencial da proximidades lingüística*. Lisboa: Instituto Camões, Instituto Cervantes e INMC.
- Badillo Matos, Á. (2014a), «Las políticas públicas de acción cultural exterior de España», Real Instituto Elcano, disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/las-politicas-publicas-de-accion-cultural-exterior-de-espana/>.
- (2014b), «Un año del Plan de Internacionalización de la Cultura Española (PIC)», Real Instituto Elcano, disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/comentarios/un-ano-del-plan-de-internacionalizacion-de-la-cultura-espanola-pice/>.
- (2017), «Una cooperación multilateral para el español», Real Instituto Elcano, disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/blog/una-cooperacion-multilateral-para-el-espanol/>.
- (2021a), *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/monografias/lengua-y-cultura-en-espanol-en-el-japon-de-la-era-reiwa/>.

Por una estrategia global de difusión del español

- (2021b), *El español en Corea del Sur: ¿hacia un nuevo escenario?* Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/monografias/el-espanol-en-corea-del-sur-hacia-un-nuevo-escenario/>.
- Badillo Matos, Á. y Hernández, R. (2019), «El español se cuida solo: desafíos para una geopolítica lingüística del español ante el horizonte multilateral», Real Instituto Elcano, DT 2/2019, disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/documento-de-trabajo/el-espanol-se-cuida-solo-desafios-para-una-geopolitica-linguistica-del-espanol-ante-el-horizonte-multilateral/>.
- Bueno Hudson, R. (2021), «El español en Estados Unidos», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/america/eeuu.htm.
- Calvet, J. L. (2006), *Towards an Ecology of World Languages*. Cambridge: Polity Press.
- Chan, K. L. (2016). Power Language Index. INSEAD Knowledge. Disponible en: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.
- Crespo Picó, M., Olmos Serrano, I. y Ortí Teruel, R., (2021), «El español en Alemania», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/alemania.htm.
- Díez Cobo, R. M. y Suárez López, A. (2014), «La enseñanza del español en Etiopía», en J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo9.htm>.
- Diputación Provincial de Málaga (2017), Informe de turismo idiomático en la provincia de Málaga. Málaga: Planificación Costa del Sol, S.L.U. Disponible en <https://www.costadelsolmalaga.org/base/descargas/264823/turismo-idiomatico-2017-principales-conclusiones>.
- Djandué, B. D. (2021), «El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende?», en redELE, 33 (2021). Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5fcce4ed-51a6-48b5-9e63-26f24b153766/ele-marfil.pdf>.
- De Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (2017) *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2022), *Ethnologue: Languages of the World*. 25.ª ed. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en: <https://www.ethnologue.com/statistics/summary-language-size-18> y <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages-endangered>.
- FEDELE (2022), *Informe sectorial FEDELE 2022*. Disponible previa solicitud en <https://fedele.org/estudios-e-informes/>.
- Fernández González, J. (2020), «La enseñanza internacional del español como lengua extranjera: enfoques y datos cualitativos y cuantitativos», en Antero Reto, L. y Gutiérrez Rivilla, R. (eds.), *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística / A projeção internacional do espanhol e do português: o potencial da proximidades lingüística*. Lisboa: Instituto Camões, Instituto Cervantes e INMC, pp. 155-173.
- Fernández Vítors, D. (2014), «El español en el sistema de las Naciones Unidas». Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/004_informes_dfv_espanol_sistema-nu.pdf.
- (2016). «El español y su expansión como lengua de comunicación internacional desde la creación del Instituto Cervantes», en VV. AA. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid, Instituto Cervantes y AEBOE. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_16/fernandez/p01.htm.
- (2019), «El idioma español crece y se multiplica», en J. M. Merino y Á. Grijelmo (eds.), *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción*. Madrid: Taurus, pp. 71-88.
- (2020), «El español como lengua de comunicación internacional», en L. Antero Reto y R. Gutiérrez Rivilla (coords.), *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística / Projeção mundial do espanhol e do português: o potencial da proximidade lingüística*. Lisboa: Instituto Camões, Instituto Cervantes e INCM, pp. 199-216.
- (2021), «Ante un nuevo tiempo: el español en la comunicación científica y en la Red», en J. L. García Delgado (ed.), *El español, lengua internacional: Proyección y economía*. Madrid: Thomson Reuters, pp. 147-159.

- (2022), «Capítulo IV. Hispanofonía en el Magreb. Marruecos», en *Las afueras del español. El viaje de una lengua con escala en tres continentes*. Berlín, Berna, Bruselas, Nueva York, Oxford, Varsovia y Viena: Peter Lang, pp. 79-90.
- Fundación CIEDES (s.d.), *II Plan Estratégico Málaga de la Fundación CIEDES. Cuaderno 6: Análisis de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Disponible en <https://ciedes.es/images/stories/Cuadernos/Cuaderno06.pdf>.
- Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León (2018), *III Plan del Español como Lengua Extranjera de Castilla y León 2018-2020*. Disponible en: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2018/12/17/pdf/BOCYL-D-17122018-23.pdf>.
- García Cañedo, D. (2021), «El español en Francia», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/francia.htm.
- García González, M. J., Belkacim, L. y Boutakka, H. (2021), «El español en Marruecos», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/africa/marruecos.htm.
- González Sánchez, A. y Valencia Guerra, U. (2014), «El español en Mozambique», en J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo18.htm>.
- Gutiérrez Rivilla, R. (2021), «¿Cuál es el valor de las lenguas? ¿En qué geografías se afirman? ¿Quiénes son las personas que las hablan? ¿Cuál es su presencia en las organizaciones internacionales? ¿Cuál es su relevancia geopolítica?», en *Iberoamérica: una comunidad, dos lenguas pluricéntricas / Ibero-América: Uma comunidade, duas línguas pluricêntricas*. Lisboa: OEI e INMC.
- Graddol (1997), *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. Londres: British Council.
- (2006), *English Next*. British Council.
- Instituto Cervantes (2022), «El español: una lengua viva. Informe 2022», en VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y McGraw Hill. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm.
- Junta de Andalucía (2010), *Plan estratégico de turismo idiomático: el español como recurso turístico en Andalucía*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/documentacion/143324252.pdf>.
- Junta de Castilla y León (2018), *III Plan del Español como Lengua Extranjera de Castilla y León 2018-2020*. Disponible en <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2018/12/17/pdf/BOCYL-D-17122018-23.pdf>.
- Kabatek, J., Henriques Pestana, Y., Blattner, C. y Defrance, C. (2022), *Demolingüística del español en Suiza*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_suiza/default.htm.
- Lamo de Espinosa, E. y Badiño Matos, Á. (2016), «El Instituto Cervantes y la diplomacia cultural en España: una reflexión sobre el modelo», en VV. AA., *El español en el mundo 2016. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE.
- Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F. y Álvarez Mella, H. (2023), «Spanish as a heritage language in Europe: a demolingüistic perspective», en *Journal of World Languages*, enero 2023. Disponible en: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jwl-2022-0059/html>.
- Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2020), *Demolingüística del español en Alemania*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm.
- McArthur, T. (2009), «Chinese, English, Spanish and the Rest», en S. Blum (ed.) *Making sense of language: Readings in Culture and Communication*. Oxford: Oxford University Press, pp. 111-124.
- Méndez Santos, M. C. y Galindo Merino, M. M. (2017), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. Volumen I: Europa Oriental. Madrid: Enclave ELE.
- (2022), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. Volumen II: Asia Oriental. Madrid: Enclave ELE.

Por una estrategia global de difusión del español

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), *El mundo estudia español 2022*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2022-edicion-especial-decimo-aniversario/ensenanza-espanol/26651>.
- Moncada Valdez, C. (2014), «Situación del español en Angola», en J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo2.htm>.
- Moreno Fernández, F. (1995). «La enseñanza del español como lengua extranjera», en Marqués de Tamarón (dir.), *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Fundación Duques de Soria.
- (2015), La importancia internacional de las lenguas. Informes del Observatorio / Observatorio Reports (0010-04/2015). Instituto Cervantes at Harvard University. Recuperado de: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_1.pdf.
- Moreno Fernández, F. y Álvarez Mella, H. (2022), «Reexamining the International Importance of Languages», *HCIAS Working Papers on Ibero-America*, 1. Disponible en: <https://doi.org/10.48629/hcias.2021.1.84517>.
- Moreno Fernández F. y Otero Roth, J. (2006), *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf>.
- (2016), *Atlas de la lengua española en el mundo*. 3.ª ed. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.academia.edu/30865192/Atlas_de_la_lengua_espa%C3%B1ola_en_el_mundo_3a_ed_ampliada_y_actualizada_2016.
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez Lifante, A. y Cruz Moya, O. (2017), «Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos», *Journal of Spanish Language Teaching*, 4.1: 1-34.
- National Education Policy INDIA (2020), Ministry of Human Resource Development. Disponible en: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf.
- Ngou-Mve, N. (2014), «Situación de la enseñanza del español en Gabón», en Serrano Avilés (ed.) *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo10.htm>.
- Nongo Nsala, N. (2021), «El español en Senegal», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/afrika/senegal.htm.
- Onomo Abena, S. (2014), «La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria», en Serrano Avilés (ed.) *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo7.htm>.
- Organización de Naciones Unidas (2022), *UN World Population Prospects 2022*. Disponible en: <https://population.un.org/wpp/Publications/>.
- Otero Roth, J. (1995), «Una nueva mirada al índice de importancia internacional de las lenguas», en Marqués de Tamarón (coord.), *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Peyró Jiménez, I. (2021), «El español en el Reino Unido», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/reinounido.htm.
- Pujol Riembau, Ò. (2021), «El español en la India», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/india.htm.
- Ramos Cuevas, P. J. (2018), «La situación actual de la enseñanza del español en Tailandia», en *MONOGRÁFICOS SINOELE*, 17. Disponible en: https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_pablo_javier_ramos.pdf.
- Reche Cala, J. C. (2021). «El español en Italia», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/italia.htm.

- Santos Rovira, J. M. y Serrano Lucas, C. M. (2022), *Demolingüística del español en Portugal*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_portugal/default.htm.
- Serrano Avilés (2014a) (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/default.htm>.
- (2014b), «La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas», en Serrano Avilés (ed.) *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm>.
- (2019a), «La evolución de la lengua y la cultura en español en Indonesia», en VV. AA., *El español en el mundo 2019. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/serrano/p01.htm.
- (2019b), «¿Hay ELE más allá del aula? Cooperación interinstitucional en torno al español: propuesta para la constitución de una mesa sectorial ELE», en Actas V Congreso Internacional del Español de la Junta de Castilla y León. Español para todos 2018. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Susana-Merino-Manueco/publication/340579039_Aprendizaje_de_la_expresion_escrita_en_el_aula_de_ELE_reflexiones_desde_la_practica_docente_Actas_V_Congreso_Internacional_del_Espanol_en_Castilla_y_Leon_Espanol_para_todos_Salamanca_25_a_28_de_junio_/links/.
- (2021a), *La enseñanza del español en Kenia*, tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66776>.
- (2021b), «El español en Indonesia», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_22/serrano_aviles/p01.htm.
- (2022), «El español en Kenia», en VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: McGraw Hill. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/serrano_aviles/p01.htm.
- Sossouvi, L.-F. (2014), «La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas», en Serrano Avilés (ed.) *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo3.htm>.
- Swaan, A. de (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Malden, Massachusetts: Polity Press.
- Uchechukwu, P. A. (2014), «La situación del español en Nigeria», en Serrano Avilés (ed.) *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata Editorial, Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes y Casa África. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo21.htm>.
- VV. AA. (2008). *Enciclopedia del español en Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*. Madrid, Santillana e Instituto Cervantes. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_mundo/espanol_estados_unidos.htm.
- VV. AA. (2022), *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: McGraw Hill. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/default.htm.
- Vollset, S. E. et al. (2020), «Fertility, mortality, migration, and population scenarios for 195 countries and territories from 2017 to 2100: a forecasting analysis for the Global Burden of Disease Study», *The Lancet*. Disponible en: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30677-2/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30677-2/fulltext).
- Weber, G. (1997), «Top languages. The world's most influential languages», *Language Monthly*, 3, 12-18.
- Yu Man (2021), «El español en China», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/china.htm.



OBSERVATORIO
NEBRIJA DEL
ESPAÑOL

observatorionebrijadelespañol.com

www.nebrija.com
www.fundacionnebrija.org
www.nebrija500.es



FUNDACIÓN
NEBRIJA



ANTONIO DE NEBRIJA
500 AÑOS



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES, UNION EUROPEA
Y COOPERACION