Anuario del Instituto Cervantes 2026

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO



Instituto Cervantes

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2026

Anuario del Instituto Cervantes

Instituto Cervantes

© 2026, INSTITUTO CERVANTES

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



CONSEJO DE REDACCIÓN:

Luis García Montero, director del Instituto Cervantes
Carmen Noguero Galilea, secretaria general del Instituto Cervantes
Álvaro García Santa-Cecilia, director académico del Instituto Cervantes
Francisco Moreno Fernández, director del Observatorio Global del Español
Miguel Albero Suárez, director del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Antonio Lázaro Gozalo, director del Gabinete Técnico de Secretaría General del Instituto Cervantes

DIRECTOR DE LA PUBLICACIÓN: Álvaro García Santa-Cecilia
COORDINADORA EDITORIAL: Rebeca Gutiérrez Rivilla
REVISIÓN Y CORRECCIÓN: Miguel Ángel Carrón Sánchez, Lorena Carbajo Castro y Eduard Galán Sanjuán

INSTITUTO CERVANTES
ISBN: 979-13-87679-20-0
NIPO (papel): 110-21-040-0
NIPO (html): 110-21-043-0
NIPO (PDF): 110-21-045-5
NIPO (EPUB): 110-21-044-X

Distribución comercial cedida a McGraw Hill (www.mheducation.es)
MHID: 9786668506337
ISBN: 978-84-486-5472-6

Depósito legal: M-21726-2026

Diseño de cubierta y maquetación: Prodigioso Volcán

Impresión: Rodona Industria Gráfica, S.L.

01234567890 – 302928272625

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

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

Sumario

Presentación Álvaro García Santa-Cecilia 11

1. El español en el mundo 23

EL ESPAÑOL: LENGUA PARA EL MUNDO 2026
Observatorio Global del Español 27

I. Demografía del español en el mundo 2026
Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella 30

II. Análisis complementarios
Estado actual de la traducción automática para el español y perspectivas de futuro
Sergi Álvarez Vidal y Antoni Oliver González 142

El español en Europa según el Eurobarómetro *Los europeos y sus lenguas* de 2024
Alba Segura Lores 158

Treinta años de periodismo digital en español
Ramón Salaverría Aliaga 182

III. Conclusiones finales y recomendaciones 196

2. El español en China 201

Evolución institucional de los estudios de español en China: de la especialidad minoritaria a la disciplina estratégica
Lu Jingsheng 203

La enseñanza de español en China en el último decenio
Chang Fuliang 219

Metodología de la enseñanza de español en China
Yang Ming y Yao Jie 237

Enseñanza de español a sinohablantes desde el Instituto Cervantes en China
Alberto Sánchez Griñan 259

Cartografías de la traducción. Aproximaciones a la literatura en español en China
Lucila Carzoglio 273

Desembarco y recepción de la literatura hispana en tierras chinas
Alicia Relinque Eleta 289

Imágenes e imaginarios sobre España y Latinoamérica en China
Isabel Cervera Fernández 303

El Instituto Cervantes en China: veinte años de presencia, evolución, adaptación
Inmaculada González Puy 317

3. El español en la ciencia 337

El idioma, conocimiento y reconocimiento
Luis García Montero 339

Tres tensiones sobre la ciencia en español: por un conocimiento abierto y diverso
Ángel Badillo Matos 351

El reconocimiento de la ciencia en español en la evaluación de la investigación
Elea Giménez Toledo 371

El ecosistema de la ciencia abierta en español: políticas, infraestructuras y prácticas para la diversidad en la ciencia global
Eva Méndez Rodríguez 385

El español como lengua de comunicación científica: análisis y tendencias a partir de Dialnet
Laura López Martínez y Elena López Tamayo 401

Ciencia en español: la función estratégica de las editoriales UNE
M.ª Isabel Cabrera García y Remedios Pérez García 419

Las revistas latinoamericanas, un bastión del español en la ciencia
Ana María Cetto y José Octavio Alonso Gamboa 439

Alimentar a la máquina: corpus científicos en español e inteligencia artificial
Mar Pérez Morillo 453

4. Informes del Instituto Cervantes 471

Aula bimodal: una propuesta metodológica para la formación de profesores en las aulas tecnológicas
Juan García Romeu, Nitzhia Tudela Capdevila, Aurora Navajas Algaba, Nuria Dierssen Sotos, Elena Otto Cantón, Eva María Alarte Garví, Francisco Falero Parra y Olga Juan-Lázaro 473

El Instituto Cervantes en el mundo 2026
Carmen Noguero Galilea y Antonio Lázaro Gozalo 489

Directorio de establecimientos del Instituto Cervantes
Gabinete Técnico de Secretaría General 491

Sobre los autores 521

Presentación

El presente anuario del Instituto Cervantes, *El español en el mundo* 2026, responde al mismo esquema que se ha seguido en los últimos años en la distribución de los contenidos. La primera sección presenta el informe del Observatorio Global del Español titulado «El español: lengua para el mundo 2026», con tres apartados: el primero se centra en el estudio de la demografía del español en el mundo, el segundo recoge una serie de artículos con análisis complementarios y el tercero incluye las conclusiones finales y recomendaciones. Una segunda sección recoge la serie de artículos que desarrollan el análisis de la situación del español en China, un asunto que se ha considerado relevante por su creciente peso y proyección en el contexto internacional de las relaciones entre el país asiático y la comunidad hispanohablante, así como por la conmemoración del vigésimo aniversario de la presencia del Instituto Cervantes en el país. La tercera sección toma como objeto de análisis la ciencia en español, un tema ya tratado en anteriores publicaciones del Instituto pero que, por su dimensión estratégica, requería una puesta al día. Una cuarta y última sección recoge, como viene siendo habitual en los anuarios del Instituto, distintos informes sobre sus propias actividades.

En la primera sección, el informe «El español: lengua para el mundo 2026» ofrece un análisis demolingüístico exhaustivo sobre la situación global del español, centrado en la dimensión demográfica, la distribución geográfica y la diversidad interna de sus comunidades de hablantes. En términos cuantitativos, el informe estima que el número de hablantes potenciales de español supera los 640 millones en 2026, de los cuales más de 520 millones poseen un dominio nativo de la lengua. Esta cifra consolida al español como una de las principales lenguas internacionales, situándolo como la tercera lengua materna del mundo. No obstante, el crecimiento de esta comunidad muestra signos de desaceleración como consecuencia del descenso progresivo de las tasas de crecimiento demográfico en los países hispanohablantes. El informe

destaca la creciente importancia de las comunidades hispanohablantes en países no hispánicos, donde residen más de 137 millones de hablantes potenciales. En este ámbito, Estados Unidos ocupa una posición central como el país con mayor número de hispanohablantes fuera del espacio hispánico, lo que subraya el carácter transnacional y migratorio de la lengua.

El análisis presta especial atención a la diversidad interna del español, tanto en términos de variedades dialectales como de perfiles de hablantes. Desde la perspectiva demodialectológica, se identifican grandes áreas lingüísticas –como las variedades mexicano-centroamericanas, andinas o rioplatenses– que concentran el mayor peso demográfico. Al mismo tiempo, se reconoce la existencia de variedades minoritarias –criollas, de contacto y vestigiales– cuyo valor no radica en su dimensión cuantitativa, sino en su relevancia histórica, cultural e identitaria. Asimismo, el informe pone de relieve la influencia de factores socioculturales en la expansión del español como la urbanización, la escolarización y la alfabetización. Estos procesos favorecen el incremento del dominio nativo frente al dominio limitado, especialmente entre comunidades indígenas, donde el español se consolida como lengua de educación y movilidad social.

El informe analiza también la situación de crecimiento del número de aprendices de español –más de 24 millones–, que presenta desigualdades territoriales y depende de factores educativos y políticos, como se observa en el caso de Brasil o de África subsahariana. Por otra parte, la información aportada considera el hecho de que la comunidad hispanohablante, además de las características y condiciones que encierra –tanto lingüísticas como extralingüísticas–, participa de una realidad que redimensiona su capacidad de influencia internacional. Más allá de su convivencia con las comunidades idiomáticas de otras lenguas, la comunidad hispánica presenta una clara cercanía o afinidad con la comunidad lusófona, tanto en la península ibérica como en América del Sur. Esa cercanía está fundamentada en una afinidad lingüística que se ve reforzada por la historia, la geografía, la cultura y la economía. El

informe presenta una interesante comparación entre las dimensiones y la proyección de la iberofonía, la anglofonía y la francofonía, y subraya el potencial de una comunidad hispanolusa con 800 millones de hablantes.

El estudio deomolingüístico propiamente dicho concluye con un somero análisis del español escrito y leído. Para ello se aportan datos y cifras sobre los niveles de lectura, la edición y las bibliotecas del espacio hispánico.

El apartado de análisis complementarios de la primera sección se ocupa, en primer lugar, del estado actual de la traducción automática (TA), con un artículo a cargo de Sergi Álvarez Vidal y Antoni Oliver González en el que se analiza la evolución reciente de esta tecnología. Desde los enfoques basados en reglas hasta los modelos neuronales y, más recientemente, los modelos de lenguaje extensos (LLM), la TA ha mejorado de manera sustancial la calidad y accesibilidad de las traducciones. No obstante, esta mejora convive con importantes desequilibrios estructurales y, en particular, con la sobrerrepresentación del inglés en los corpus de entrenamiento, lo que limita la capacidad de los sistemas para reflejar adecuadamente la diversidad lingüística del español. El apartado recoge también un análisis de los datos del español en Europa según el Eurobarómetro *Los europeos y sus lenguas* de 2024, a cargo de Alba Segura Lores. Según el Eurobarómetro, el 7 % de los ciudadanos de la Unión Europea puede mantener una conversación en español, lo que lo sitúa como la cuarta lengua extranjera más hablada, por detrás del inglés, el francés y el alemán. El perfil sociológico de los hablantes de español en Europa revela una notable concentración en generaciones jóvenes, así como entre individuos con niveles educativos elevados y trayectorias profesionales cualificadas. Esta distribución se acompaña de una percepción altamente positiva del idioma, considerado no solo como herramienta de comunicación intercultural y movilidad, sino también como un activo estratégico de futuro. Un último artículo en esta sección, dedicado a treinta años de periodismo digital en español, de Ramón Salaverría Aliaga, hace repaso de las diferentes etapas por las

que ha ido transcurriendo esta modalidad de periodismo desde su nacimiento en 1994-1996 hasta su consolidación en el periodo 2015-2025. El artículo concluye que el futuro del periodismo digital en español no responde a una única trayectoria, sino a la coexistencia de escenarios plausibles condicionados por factores tecnológicos, económicos y sociales, uno de los cuales será, con toda probabilidad, la normalización del periodismo asistido por inteligencia artificial.

Las conclusiones del informe «El español: lengua para el mundo 2026» indican que, en conjunto, el español se configura como una lengua de gran peso demográfico y creciente relevancia internacional, cuya proyección futura dependerá tanto de su consolidación en contextos educativos y sociales –especialmente en Europa– como de su integración equitativa en los sistemas tecnológicos globales. La interacción entre estos factores determinará si el español mantiene su diversidad y riqueza o si, por el contrario, tiende hacia formas estandarizadas condicionadas por dinámicas externas.

La segunda sección de este anuario recoge una serie de artículos que analizan diferentes aspectos de la situación del español en China. Los cuatro primeros abordan de manera complementaria la evolución, configuración y proyección de los estudios y la enseñanza de español en este país. En su reflexión sobre la evolución institucional de los estudios de español en China, Lu Jinsheng describe su desarrollo desde su fundación en 1952, cuando se establecieron los primeros programas universitarios con el objetivo prioritario de formar a traductores e intérpretes al servicio de la diplomacia. El cambio de siglo supuso un punto de inflexión decisivo, con la intensificación de las relaciones económicas y políticas de China con España y América Latina, lo que impulsó un crecimiento sin precedentes en la demanda de profesionales con dominio del español y una expansión acelerada de la oferta educativa: de apenas una docena de universidades a finales del siglo XX se pasó a más de un centenar de instituciones que imparten estudios hispánicos en la actualidad, formando a decenas de miles de graduados.

Por su parte, Chang Fuliang analiza la enseñanza de español en China en el último decenio y observa, en cuanto a la estructura del sistema, una notable diversificación y complejidad. La enseñanza de español abarca desde la educación secundaria hasta el doctorado, incluyendo también la formación profesional y modalidades de aprendizaje no formal. Este desarrollo se ha acompañado de una planificación institucional rigurosa, reflejada en la elaboración de estándares nacionales, planes de estudio unificados y mecanismos de evaluación específicos, que desempeñan un papel central en la regulación del aprendizaje y en la orientación curricular.

Yang Ming y Yao Jie se ocupan en su artículo de la metodología de la enseñanza de español en China, que se caracteriza por la coexistencia y progresiva integración de dos paradigmas. Por un lado, el enfoque tradicional basado en la gramática y la traducción; por otro, la incorporación creciente del enfoque comunicativo, orientado al desarrollo de la competencia pragmática y a la interacción en contextos reales. En el ámbito de la educación secundaria, la inclusión del español en el currículo nacional en 2017 marcó el inicio de una expansión significativa de su enseñanza. Actualmente, la metodología en esta etapa combina la enseñanza gramatical con actividades comunicativas y se ve reforzada por innovaciones como los programas de inmersión internacional y el uso de herramientas digitales e inteligencia artificial, que contribuyen a compensar la falta de exposición al idioma fuera del aula. Alberto Sánchez Griñán, por su parte, centra el foco de atención en la enseñanza de español a sinohablantes desde el Instituto Cervantes en China y observa que, en el ámbito didáctico, esta enseñanza se ve profundamente condicionada por la distancia tipológica y estructural entre el chino y el español. La reflexión sobre la llamada «cultura de aprendizaje» del alumnado chino resulta clave para comprender las dinámicas del aula. Rasgos como la preferencia por la memorización, el respeto a la autoridad docente o la reticencia a intervenir oralmente no deben interpretarse como carencias, sino como manifestaciones de tradiciones educativas arraigadas en valores culturales específicos. En

este sentido, las investigaciones recientes insisten en la necesidad de integrar estas prácticas con metodologías comunicativas, generando contextos de aprendizaje que equilibren la precisión formal y el desarrollo comunicativo.

Los tres siguientes artículos de la sección se ocupan de temas literarios y culturales. Lucila Carzoglio presenta un análisis cuantitativo y cartográfico de la traducción literaria, lo que le permite observar la consolidación progresiva de un corpus significativo de obras en español en China, que refleja tanto la evolución del mercado editorial como los cambios en las preferencias lectoras, desde la centralidad de autores del canon –como Borges, García Márquez o Vargas Llosa– hasta la creciente presencia de escritores contemporáneos. Especial relevancia tiene el impacto del *boom* latinoamericano en las décadas finales del siglo XX, cuya estética y temáticas influyeron de manera decisiva en la literatura china contemporánea. En el contexto más reciente, se observa una expansión significativa de obras de autoras y de nuevas voces literarias, lo que refleja cambios tanto en el panorama internacional como en el propio ecosistema chino. Alicia Relinque Eleta, por su parte, se ocupa de la recepción de la literatura en español en China, que se caracteriza por su carácter discontinuo y mediado. Los primeros contactos se remontan a finales del siglo XVI con traducciones indirectas de textos religiosos, si bien no será hasta principios del siglo XX cuando, en el marco de los procesos de modernización y apertura cultural, se produzca un interés sistemático por la literatura europea, incluida la española. La publicación en 1922 de una versión del *Quijote* constituye un hito fundamental, no solo por su impacto editorial, sino por su contribución a la consolidación de la novela occidental en China. Las imágenes e imaginarios sobre España y Latinoamérica en China centran el interés del artículo de Isabel Cervera Fernández, que apunta a un proceso dinámico, condicionado por intereses estratégicos, mediaciones culturales y transformaciones históricas. La percepción del mundo hispano no constituye un bloque homogéneo, sino que varía según los ámbitos –opinión pública, medios de comunicación, instituciones o empresas–

y se configura a partir de múltiples agentes, incluidos los nuevos actores digitales. En este sentido, la lengua española emerge como el principal elemento de cohesión simbólica de una cultura percibida en China más como un estilo de vida que como una comunidad histórica o política unificada. En la actualidad, España y América Latina son percibidas en China como espacios culturalmente atractivos y con potencial estratégico, asociados a elementos como la gastronomía, el deporte, el turismo y la calidad de vida.

La segunda sección se cierra con una reflexión de Inmaculada González Puy sobre los veinte años de la presencia del Instituto Cervantes en China. Durante este tiempo, el Instituto ha acompañado el crecimiento sostenido del interés por el español en China, que ha dejado de ser percibido como una lengua minoritaria para consolidarse como una de las principales lenguas extranjeras en expansión. Este crecimiento se explica, en gran medida, por el fortalecimiento de las relaciones económicas y políticas entre China y los países hispanohablantes, así como por la creciente demanda de profesionales con competencias lingüísticas e interculturales. El perfil del estudiante de español ha experimentado una transformación significativa. Si en sus inicios predominaban los estudiantes universitarios de filología con objetivos académicos, en la actualidad se observa una diversificación hacia perfiles profesionales y culturales, motivados tanto por la empleabilidad como por el interés personal en la lengua y la cultura. Esta evolución ha llevado a la institución a adaptar su oferta formativa, combinando cursos intensivos con propuestas más flexibles orientadas al ocio cultural y al aprendizaje autónomo.

La tercera sección del libro se inicia con un texto de Luis García Montero en el que reflexiona sobre la estrecha relación entre lengua, conocimiento y poder, y defiende la importancia del español como idioma de ciencia, cultura e innovación. A partir de referencias literarias a Nicolás Guillén, Rubén Darío y Dámaso Alonso, muestra que las lenguas son mucho más que herramientas de comunicación y constituyen espacios

de identidad, memoria y participación social. Frente al predominio del inglés en la investigación científica y en las tecnologías de inteligencia artificial, reivindica un modelo de ciencia abierta y multilingüe que garantice el acceso al conocimiento en español, evite dinámicas de dominación cultural y fortalezca la diversidad lingüística.

Los tres siguientes artículos de esta sección abordan de manera complementaria los desafíos estructurales que enfrenta la ciencia en español en el contexto global contemporáneo, poniendo el foco en las dinámicas de la comunicación científica, el papel de la ciencia abierta y la reforma de los sistemas de evaluación. El artículo de Ángel Badillo Matos identifica un marco de tensiones estructurales que condicionan la producción y difusión del conocimiento científico y que se articulan en torno a tres ejes principales: la hegemonía de los sistemas de evaluación basados en el indicador bibliométrico del «alto impacto»; el dominio de un oligopolio editorial global; y la primacía del inglés como lengua de comunicación científica. La centralidad del factor de impacto ha configurado un modelo en el que la publicación en determinadas revistas –mayoritariamente anglófonas– se convierte en el principal indicador de calidad científica. En estrecha relación con lo anterior, la consolidación de grandes editoriales científicas ha generado un sistema altamente concentrado y desigual. Estas corporaciones obtienen beneficios significativos mediante un modelo que externaliza los costes de producción a la comunidad académica, al tiempo que impone barreras económicas al acceso y a la publicación. Frente a este escenario, el movimiento de acceso abierto ha emergido como una alternativa, aunque no exenta de tensiones internas. Como observa Elea Giménez Toledo en su artículo, diversas iniciativas internacionales han puesto de relieve la necesidad de garantizar la diversidad lingüística en la comunicación científica. A este respecto, la reforma de los sistemas de evaluación científica constituye un elemento clave. La iniciativa CoARA (2022) ha establecido como principio fundamental que las contribuciones académicas deben valorarse independientemente del idioma en que se produzcan, rompiendo con la asociación entre calidad científica y uso del inglés.

De forma paralela, documentos políticos en el ámbito iberoamericano promueven el fortalecimiento del español y el portugués como lenguas de comunicación científica, así como el reconocimiento de infraestructuras regionales que desempeñan un papel esencial en la circulación del conocimiento en estos idiomas. El artículo de Eva Méndez Rodríguez analiza, precisamente, el ecosistema de la ciencia abierta en español, que implica un replanteamiento integral de los procesos de producción, comunicación, evaluación y reutilización del conocimiento. La ciencia abierta se vincula así a principios como la transparencia, la colaboración y la responsabilidad social, al tiempo que introduce nuevas exigencias en términos de infraestructuras, interoperabilidad y gestión de datos. Sin embargo, uno de los desafíos centrales de este paradigma es la dimensión lingüística. El predominio del inglés como *lingua franca* científica no solo condiciona la visibilidad de la producción en otras lenguas, sino que también genera desigualdades en el acceso, la evaluación y la legitimación del conocimiento.

En respuesta a estas limitaciones es importante subrayar la importancia de promover el multilingüismo como principio fundamental de una ciencia abierta y equitativa.

Los tres artículos siguientes de esta sección analizan la posición del español en el sistema global de comunicación científica, con especial atención al papel de las infraestructuras de conocimiento, las revistas latinoamericanas y las editoriales universitarias como agentes estratégicos para su consolidación. El artículo de Laura López Martínez y Elena López Tamayo presenta un análisis basado en la infraestructura Dialnet, que permite constatar la existencia de una masa crítica consolidada de producción científica en español, con más de 10 millones de registros y una clara concentración en el periodo 2000-2025. El análisis revela una disociación entre la lengua de formación y la lengua de publicación: el español predomina en tesis doctorales y libros, mientras que el inglés se impone en artículos de revista, especialmente en contextos de internacionalización. Esta dualidad refleja las tensiones

entre las necesidades de comunicación global y la relevancia local del conocimiento científico. Plataformas como Dialnet no solo mejoran la visibilidad del conocimiento en español, sino que actúan como sistemas estructurales que organizan, conectan y proyectan la producción científica en entornos internacionales. Por su parte, el artículo de Isabel Cabrera García y Remedios Pérez García destaca la función estratégica de las editoriales universitarias como agentes centrales en la producción y circulación del conocimiento en español. Estas instituciones, lejos de desempeñar un papel meramente técnico, actúan como dispositivos epistemológicos y políticos que garantizan la legitimación, la calidad y la difusión de la investigación. A través de redes como la Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE) y de iniciativas cooperativas a escala iberoamericana, se ha construido un entramado editorial capaz de afrontar los desafíos del sistema científico global. La adaptación al entorno digital y el compromiso con la ciencia abierta han reforzado este papel. En esta misma línea, Ana María Cetto y José Octavio Alonso Gamboa ponen el foco en las revistas científicas latinoamericanas, que se configuran como un espacio fundamental para la preservación del español como lengua de ciencia. Con una tradición que se remonta al siglo XVIII, estas publicaciones han mantenido el uso del español como idioma principal de comunicación académica. Además, la consolidación de infraestructuras regionales ha permitido articular circuitos de difusión alternativos, no comerciales y orientados a la accesibilidad, lo que ha permitido reforzar la autonomía científica del espacio iberoamericano. La predominancia del inglés no solo genera desigualdades en la difusión del conocimiento, sino que también condiciona los procesos de enseñanza, investigación y divulgación, de ahí la importancia de promover el multilingüismo como una condición necesaria para garantizar la diversidad epistemológica y la relevancia social de la ciencia.

La sección se cierra con el artículo de Mar Pérez Morillo sobre el papel estratégico de los corpus científicos en español en el desarrollo de la inteligencia artificial, con especial atención a la creciente interdependencia entre lengua, producción científica y tecnologías digitales. La

lengua se concibe no solo como medio de comunicación, sino como una infraestructura crítica que condiciona la visibilidad y el procesamiento del conocimiento en entornos digitales. Los sistemas de IA dependen de los datos con los que son entrenados, lo que implica que las jerarquías lingüísticas –especialmente la hegemonía del inglés– se reproducen en estos sistemas. La escasa representación del español en los corpus de entrenamiento limita su capacidad para operar eficazmente en esta lengua, lo que genera desigualdades en la producción y circulación del conocimiento científico. En este marco, los corpus científicos en español se presentan como infraestructuras estratégicas para garantizar la participación de la lengua en la ciencia digital.

La cuarta y última sección del anuario recoge informes sobre las actividades del Instituto. El artículo de Juan García Romeu *et al.* se centra en la experimentación del modelo de «aula bimodal» en la formación del profesorado del Instituto Cervantes. Este enfoque se define como un entorno de aprendizaje síncrono que integra de manera simultánea la participación presencial y en línea, lo que configura una modalidad híbrida que trasciende la mera coexistencia de ambos formatos. El proyecto analizado, desarrollado como experiencia piloto en distintos centros del Instituto, se articula en torno a metodologías activas, codocencia y uso intensivo de herramientas digitales. Sus resultados ponen de manifiesto el potencial del modelo para favorecer el aprendizaje colaborativo, la interacción entre comunidades docentes y la transferencia práctica de conocimientos al aula.

Finalmente, el informe de Carmen Noguero Galilea y Antonio Lázaro Gozalo sobre el Instituto Cervantes en 2026 destaca la consolidación del Instituto como una red global de gran alcance, presente en más de cien ciudades y más de cincuenta países, y reforzada por una extensa infraestructura de centros de examen y entidades acreditadas. Esta expansión no solo responde a la creciente demanda internacional de aprendizaje del español, sino que también configura un entramado de diplomacia cultural orientado a la difusión del patrimonio lingüístico

y al fortalecimiento del diálogo intercultural. En este contexto, la transformación digital emerge como un eje estratégico de la institución. La culminación de un plan de digitalización ha permitido desarrollar nuevas infraestructuras tecnológicas, plataformas de enseñanza en línea y sistemas de gestión documental que amplían el alcance de sus actividades y generan nuevos espacios de interacción con los usuarios. No obstante, esta dimensión tecnológica no sustituye sino que complementa la vocación del Instituto como agente de cohesión cultural, basado en redes de colaboración local e internacional.

Álvaro García Santa-Cecilia
Director académico
INSTITUTO CERVANTES

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

1

EL ESPAÑOL: LENGUA PARA EL MUNDO 2026

+640

millones de personas (640.064.066) son usuarios potenciales de español en el mundo.



520.891.414
personas con **dominio nativo**

Usuarios de **competencia limitada**
95.062.271

24.110.381
aprendices de lengua española

El español es la

3.ª lengua materna del mundo, tras el chino mandarín y el hindi.

Estados Unidos es el país no hispanohablante donde se registran más hablantes potenciales de español:

70.235.000



África
está experimentando un crecimiento apreciable del número de estudiantes de español, especialmente en países como **Camerún, Costa de Marfil, Benín, Senegal y Gabón,** en África subsahariana, y **Argelia, Marruecos o Túnez,** en el Magreb.

La **Unión Europea** en su conjunto es lugar de residencia para cerca de

50

millones de hablantes potenciales de español, al margen de los residentes en España.



En los **países hispanohablantes** residen cerca de

479

millones de hablantes potenciales de español; **fuera de los países hispánicos** la cifra supera los

137

millones.



Alrededor del

88 %

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

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



El número de **aprendices de español** supera los 24 millones y ha crecido un

↑ 7 %

en el último año, si exceptuamos los datos de Brasil.

EL ESPAÑOL: LENGUA PARA EL MUNDO 2026

OBSERVATORIO GLOBAL DEL ESPAÑOL

20 claves del español en el mundo

1. Los hablantes potenciales de español en 2026 superan los 640 millones en todo el mundo.

2. La comunidad con dominio nativo de la lengua española supera los 520 millones y los hablantes con destrezas limitadas superan los 95 millones, lo que supone un incremento total del 3,3 % respecto del informe de 2025.

3. La comunidad de hablantes de español con dominio nativo continúa siendo la tercera mayor del mundo, por detrás de las comunidades de hablantes nativos de chino mandarín y de hindi.

4. En los países hispanohablantes, los hablantes nativos de español son cerca de 460 millones y los hablantes con competencia o habilidades limitadas superan los 20 millones.

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

6. La cifra de hablantes potenciales de español fuera de los países hispánicos supera los 137 millones, excluyendo los aprendices.

7. Fuera de los países donde es lengua oficial, nacional, general o vehicular, Estados Unidos es el país donde más hablantes potenciales de español se reúnen, con diferente grado de conocimiento de la lengua, si bien el mayor contingente es el de los hablantes con dominio nativo.

8. La Unión Europea en su conjunto es lugar de residencia para cerca de 50 millones de hablantes potenciales de español, al margen de los residentes en España.

9. El volumen de la población hablante de las variedades hispánicas minoritarias –variedades criollas, de contacto o decadentes– no superan en total el millón de personas, apenas un 0,2 % del total de la población hispanohablante, lo que no es óbice para su significación histórica, social, lingüística e identitaria.

10. El volumen de aprendices de español supera los 24 millones, concentrado, por continentes, en América, Europa y África.

11. El número de aprendices de español entre 2024 y 2025 ha crecido un 7 %, dejando aparte Brasil.

12. En Brasil, la legislación educativa está produciendo un cambio drástico en la oferta de español en las escuelas públicas. El número de aprendices de español descendió en un 46 % entre 2021 y 2025.

13. África está experimentando un crecimiento apreciable de la comunidad hispanohablante, impulsado en gran medida por el interés que suscita el aprendizaje de español en la enseñanza reglada, especialmente en países como Camerún, Costa de Marfil o Benín en África subsahariana, y Marruecos o Túnez en el Magreb.

14. El número de usuarios de Duolingo que eligen el español para su aprendizaje supera los 72 millones; de ellos, dos tercios tienen el inglés como lengua de origen.

15. La comunidad hispano-lusófona exhibe una fortaleza fundamentada en una historia compartida, unas extensas fronteras, una relativamente alta inteligibilidad, una palpable afinidad sociocultural, unas instituciones con espíritu de colaboración, una sólida demografía, unas economías con corredores comerciales propios y unas industrias culturales en expansión.

16. En el espacio hispánico, la lectura de libros en formato digital tiene una mayor penetración en España (31,7 %), México (21 %) y Argentina (20 %). De estos porcentajes, no llegan al 10 % los usuarios de audiolibros, aunque es una proporción de tendencia creciente.

17. Los países hispanohablantes muestran una dualidad en lo que respecta al mundo de los libros y la lectura: por un lado, existe una fuerte y dinámica infraestructura institucional; por otro lado, los indicadores de comportamiento lector individual señalan una erosión en los hábitos tradicionales de lectura, excepto en algunos países como España, Chile o Colombia.

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

19. Iberoamérica concentra un 14 % de las visitas globales a soluciones de IA, por encima de su peso relativo en usuarios de internet (11 %); se constata, pues, un consumo creciente que convive con brechas de infraestructura.

20. La incidencia de la IA, tanto en España como en Hispanoamérica, está reconfigurando el ciclo de producción y acceso a la información en español: donde hay masa crítica de usuarios y empresas, el español gana presencia en los asistentes virtuales.

I. DEMOGRAFÍA DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2026[1]

Introducción

El Observatorio Global del Español tiene, entre otros, dos fines marcados claramente por su normativa fundacional: actuar como órgano permanente de recogida y análisis de información en torno a la situación del español en diferentes ámbitos a escala internacional; y promover estudios e informes técnicos de diagnóstico de la situación del español. El cumplimiento de estas tareas exige trabajar, aunque no de forma exclusiva, desde los postulados de la demolingüística o demografía de las lenguas.

La demografía de las comunidades hispanohablantes constituye, sin duda, uno de los componentes básicos del peso internacional de la lengua española en el mundo. Alineadas con la secuencia de informes demolingüísticos que el Instituto Cervantes viene publicando desde hace más de una década, estas páginas presentan la configuración de la comunidad de hablantes potenciales de español en 2026. Tal comunidad está conformada por el conjunto de personas que, en distintas condiciones y circunstancias, son capaces de mantener interacciones en lengua española. Los datos reunidos y proyectados para el año 2026 muestran que la comunidad de hablantes potenciales de español en el mundo es de 640 millones, cuyo núcleo lo conforman los 520 millones que tienen un dominio nativo de la lengua.

1. Informe elaborado desde el Observatorio Global del Español por Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella.

Dando continuidad a la metodología demolingüística aplicada en informes anteriores, en este correspondiente a 2026[2] se presentan datos sobre diferentes perfiles de hablantes potenciales de español; es decir, personas con capacidad de hablar español en alguna de sus variedades, aunque con distinto grado de dominio o destreza, por haber adquirido o por usar la lengua en diferentes condiciones, independientemente del dominio que se pueda tener o del uso que se pueda hacer de otras lenguas. Como es sabido, el lingüístico no es un conocimiento de suma cero, sino que admite el dominio de varias lenguas como perfectamente compatible. El *dominio* de una lengua se define como la capacidad de usarla de manera formalmente apropiada y adecuada a distintos contextos comunicativos, de acuerdo con las pautas de cada comunidad, pudiendo manifestarse en diferentes niveles de competencia o «proficiencia», según el modo y el grado de adquisición de la lengua (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006).

Si bien puede hallarse una caracterización de los perfiles de los hablantes potenciales de español tanto en informes anteriores como en otras publicaciones de la especialidad (Moreno Fernández, 2024), conviene recordar y matizar, también en esta ocasión, las características esenciales de estos perfiles que más frecuentemente llevan a interpretaciones erradas o inadecuadas. Los perfiles de referencia son: 1) el de los hablantes que tienen un dominio nativo de la lengua (Grupo de Dominio Nativo: GDN); 2) el de los hablantes que muestran limitaciones en el conocimiento, las destrezas o el uso de la lengua (Grupo de Competencia Limitada: GCL); y 3) el de los aprendices de lengua española (Grupo de Aprendices de Lengua Española: GALE).

El *dominio nativo* se entiende como la capacidad de conocer una lengua por parte de sus hablantes nativos, así como la habilidad de comunicarse e interactuar entre nativos o en condiciones equivalentes a las de

2. El informe se ha elaborado entre diciembre de 2025 y febrero de 2026, dándose por cerrado en el mes de marzo para abordar el complejo proceso de edición.

los hablantes nativos, más allá del origen del hablante y, en el caso de los bilingües, independientemente del orden en que la lengua se haya adquirido. Así pues, pueden ser hablantes con un dominio nativo de español no solo los hispanohablantes procedentes de países hispánicos, sino también los que lo manejan con un conocimiento y una destreza equivalentes a los de un nativo y que, por lo tanto, pueden ser percibidos como tales por otros hablantes. A todo ello debe añadirse que la interpretación de lo que es o se percibe como «nativo» es relativa, por cuanto cada comunidad hispanohablante dispone de sus propias referencias lingüísticas y socioculturales. Esto significa que cada variedad del español –sea de España, Cuba, México o Guinea Ecuatorial– dispone de sus propias referencias y estándares de variación y adecuación, sin que sea apropiado trasvasarlas entre territorios para valorar su idoneidad.

El *grupo de hablantes con una destreza o competencia limitada* (GCL), por su parte, está formado por individuos cuya capacidad para usar una lengua en contexto está restringida desde una perspectiva lingüística (dominio precario de recursos lingüísticos y comunicativos; acento y fluidez) o desde una perspectiva sociolingüística o estilística (uso condicionado a ciertos temas, interlocutores o situaciones comunicativas). Estas limitaciones en el dominio o la destreza no han de interpretarse como que la competencia lingüística sea de algún modo incompleta, ya que este tipo de hablantes, sin alcanzar un dominio nativo de la lengua, disponen de un conocimiento lo suficientemente amplio como para una comunicación básica en español con nativos y con no nativos.

Como se ha explicado en informes previos, las inconcreciones que afectan a los hablantes del GCL resultan difíciles de calibrar por cuanto las habilidades lingüísticas, así como su desarrollo, se desdibujan en la complejidad de las capacidades cognitivas y en la multiplicidad de funciones sociales e interpersonales que la lengua puede cumplir en cada contexto. Por eso el GCL da cabida a diferentes perfiles, desde los hablantes de herencia (descendientes de inmigrantes hispanohablantes) que no han disfrutado de condiciones adecuadas para el mejor mantenimiento de la lengua hasta los nativos de otras lenguas que han estado

en contacto prolongado con hispanohablantes, pasando por los egresados de sistemas educativos que, aun habiendo aprendido la lengua, no llegaron a alcanzar en ella niveles muy altos de dominio.

Respecto a los dos perfiles que acaban de describirse (de dominio nativo y de competencia o dominio limitado) es importante destacar que su fundamentación no está tanto en el orden en que la lengua se ha adquirido –no siempre claro en las comunidades complejas– o en la frecuencia de uso de la lengua –no siempre la misma dentro de una comunidad– como en el nivel de conocimiento y destreza que de la lengua se tiene. Por eso damos preferencia al concepto de «dominio» y no al de L1 o L2, aunque la mayor parte de los que dominan una lengua de forma nativa la tengan como L1 y la de los que no la dominan la tengan como L2. Asimismo, por eso nuestro análisis demolingüístico no se fundamenta en el concepto de «lengua materna», pues es posible alcanzar un dominio nativo de una lengua sin haberla adquirido en el seno familiar.

El tercero de los perfiles tratados en este informe corresponde a las personas que están inmersas en procesos de aprendizaje institucionalizado o, de un modo u otro, regulados. Aunque este tipo de hablantes suele estar inscrito en algún tipo de entidad educativa, el habitual registro de los aprendices de una lengua en los centros correspondientes no garantiza un fácil recuento del *grupo de aprendices de lengua española* (GALE), ya que la enseñanza de la lengua ofrece infinidad de variantes en las geografías del español y en los espacios internacionales, tanto por sus objetivos como por sus niveles y currículos, sin que existan datos completos, equiparables y actualizados para cada una de ellas. Solamente el empleo de recursos e instrumentos de investigación demolingüística, incluidas las estimaciones y otro tipo de decisiones epistemológicas, hacen posible afrontar las dificultades que plantean las limitaciones de las fuentes y de los datos disponibles.

El informe presentado en 2025 incluía, además del análisis demolingüístico de la comunidad hispanohablante y de los hablantes potenciales de español, una comparación con otras comunidades de hablantes, tanto

de *lenguas internacionales* como de otras lenguas de gran vitalidad. Sin embargo, este informe de 2026 orienta su mirada más bien hacia el interior de las propias comunidades hispanohablantes, hacia su composición y diversidad, llevando su análisis cuantitativo hasta donde es razonablemente posible. Esta atención a las variedades propias del español y sus hablantes no significa una desatención absoluta a la dinámica de otras lenguas internacionales, cuyos datos también han de tenerse en cuenta. Ocurre, sin embargo, que los cambios socio y demolingüísticos en las lenguas internacionales no se producen de manera drástica y repentina, por lo que los datos presentados en 2025 pueden darse en su mayor parte por válidos o vigentes un año después. En su momento se procederá a una actualización de las informaciones más significativas sobre otras lenguas internacionales.

Esta relativa menor atención a otras lenguas internacionales tendrá, sin embargo, una excepción, por su trascendencia histórica y sus implicaciones geopolíticas. Y es que este informe 2026 propone un especial acercamiento a la lengua portuguesa y a la comunidad lusohablante, e indaga sobre las afinidades de las dos comunidades idiomáticas, así como sobre las fortalezas que implica su valoración conjunta. El espacio iberófono, si bien evidencia y respeta la personalidad propia de cada una de sus lenguas y variedades, propias o ajenas, refleja también un fondo compartido, fundamentado en la historia, la geografía, la economía y la cultura, que merece una detenida reflexión (Durántez Prados, 2018).

Finalmente, como el informe «El español: lengua para el mundo 2025» (Observatorio Global del Español, 2025), este de 2026 incluye un dosier con varios análisis monográficos dedicados a diferentes aspectos de la situación, el uso y la difusión internacionales de la lengua española. El primero de los análisis presenta un panorama general de la traducción automática como componente fundamental de la inteligencia artificial, con especial referencia al español. El segundo incluye un resumen comentado de las principales informaciones que ofrece el Eurobarómetro *Los europeos y sus lenguas* (Comisión Europea, 2024) en lo que se refiere al conocimiento, el uso y el estudio de la lengua española, así como a

las actitudes lingüísticas de los europeos hacia la lengua. Por último, el tercero hace un recorrido histórico del desarrollo y la evolución de la prensa digital en español.

Estos artículos, elaborados por especialistas en cada una de las materias tratadas, junto al informe demográfico, fruto del trabajo del equipo del Observatorio Global del Español, reflejan el carácter colegiado, no personalista, que se le confiere a este tipo de investigaciones, con lo que se obtiene el mejor fruto de la diversidad de saberes y perspectivas de las personas implicadas en la tarea. Además, como en informes anteriores del Instituto Cervantes, contamos con el minucioso trabajo de revisión, verificación y edición de la Unidad de Hispanismo, integrante de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

2. Demolingüística fundamental del español

2.1. El español en los países hispanohablantes

La parte más significativa del *grupo de dominio nativo* de español (GDN) se halla en los países o naciones que cuentan con una mayor presencia de hispanohablantes por tener el español como lengua oficial, nacional, general o vehicular. Estos son los países que suelen recibir la denominación de hispánicos, donde el estatus hegemónico del español no es óbice para la presencia, el conocimiento, el empleo e incluso la oficialidad de otras lenguas. Más adelante se atenderá a otros países o territorios en los que también se identifican contingentes más o menos amplios de hablantes nativos de español.

El cuadro 1 presenta las cifras poblacionales y el detalle demolingüístico de la comunidad hispanohablante en los países en que el español es, en todo caso, lengua mayoritaria. El cuadro incluye datos, actualizados a 2026, de los hablantes de español con dominio nativo (GDN) y con habilidades limitadas (GCL). Para la elaboración del cuadro 1 se han seguido las siguientes pautas:

1. Los datos de población están actualizados a 2026, de acuerdo con la información ofrecida por las oficinas del censo o institutos de estadística de cada país. Cuando no se cuenta con cifras oficiales para 2026, se adopta la proyección realizada por otros organismos oficiales o internacionales, como la Organización de Naciones Unidas (ONU) o el Banco Mundial, o se proyecta a partir de la tasa de crecimiento anual. En general, se da prioridad a las fuentes nacionales sobre las internacionales, salvo cuando las fuentes nacionales presentan carencias evidentes. En la actualización, comprobación y búsqueda de nuevas fuentes se ha hecho uso de aplicaciones de inteligencia artificial, como Copilot, Gemini, Perplexity o ChatGPT, una vez fijados unos criterios precisos para el tratamiento de la información.

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

3. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Competencia Limitada se obtiene generalmente como resultado de la suma de los individuos adscritos a pueblos indígenas u originarios que han sido escolarizados en lengua española hasta un nivel primario o que no hablan español en su hogar, excluyendo los monolingües en lenguas indígenas u originarias identificados como tales. A esa cantidad se le suma la de extranjeros originarios de países no hispanohablantes residentes en cada país, especialmente los no nacionalizados, de los que no existe constancia de que hayan alcanzado un dominio nativo de la lengua, aunque puedan haberlo hecho. También se incluyen aquí los hablantes de otras lenguas nativas de los territorios hispánicos en los que se evidencia o que han reconocido un uso limitado de la lengua española.

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

En la elaboración del cuadro 1 se han revisado las proporciones de hablantes del GDN calculadas en 2024 y utilizadas en el informe de 2025, así como las proporciones de monolingües en sus respectivas lenguas. En los casos en que hemos dispuesto de información actualizada, hemos calculado *ex novo* los porcentajes de hablantes con dominio nativo, de acuerdo con las fuentes demográficas pertinentes. Como es sabido, tales proporciones no son estáticas, sino dinámicas, ya que están sujetas a las condiciones derivadas de muy distintos procesos sociales o migratorios.

Asimismo, como ocurría en el informe correspondiente a 2025, los países para los que se ofrecen datos más inseguros son Cuba, Venezuela y Guinea Ecuatorial. En el caso de los países caribeños, continúan produciéndose fuertes movimientos migratorios, motivados por causas políticas y económicas, con un importante número de exiliados, migrantes, residentes y ciudadanos de entrada y salida, que dificultan el recuento de hablantes de español. En el caso de Guinea Ecuatorial, las fuentes también presentan significativas limitaciones, pero a este hecho se añade la cuestión de la interpretación dada al conocimiento y uso de la lengua, que en este informe se dirime mediante el empleo del concepto de «dominio de la lengua» equivalente al de un nativo, tal y como se ha explicado más arriba, y no el concepto de «L1» o «lengua materna».

La metodología aplicada en este análisis demolingüístico intenta evitar las duplicidades en los recuentos y la tipificación errónea de identidades lingüísticas. En tal empeño, las dificultades metodológicas son

numerosas. Por un lado, los residentes en el extranjero pueden o no estar incluidos en los censos nacionales de los países hispanohablantes, lo que podría dar pie a una doble contabilidad; esto mismo podría ocurrir con las segundas generaciones de inmigrantes o con la población escolarizada, que pueden estar registradas o no como nacionales en cada territorio. Por otro lado, cuando los emigrantes hispanohablantes se nacionalizan en un país no hispanohablante, puedan dejar de considerarse estadísticamente como emigrantes, lo que impide identificarlos como hispanohablantes nativos. Cada una de estas dificultades pueden resolverse específicamente desde la demolingüística cuando la información disponible lo permite, como ocurre, por ejemplo, cuando los censos incluyen información sobre la lengua hablada en el hogar, aunque no siempre es el caso.

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

País	Estimación de población	Grupo de Dominio Nativo (GDN)	Hablantes nativos (%)	Grupo de Competencia Limitada (GCL)
México	134.407.238	130.240.614	96,90 %	3.978.453
Colombia	53.545.641	52.517.565	98,08 %	911.561
España	49.950.256	47.902.296	95,90 %	1.930.430
Argentina	46.466.688	45.871.914	98,72 %	594.774
Perú	34.756.235	29.897.313	86,02 %	1.699.580
Venezuela	29.395.334	28.631.055	97,40 %	764.279
Chile	18.633.024	17.811.308	95,59 %	821.312
Guatemala	18.350.793	13.928.252	75,90 %	3.137.985
Ecuador	18.256.696	17.106.524	93,70 %	995.247

País	Estimación de población	Grupo de Dominio Nativo (GDN)	Hablantes nativos (%)	Grupo de Competencia Limitada (GCL)
Bolivia	11.577.808	9.320.135	80,50 %	2.107.161
República Dominicana	10.962.318	10.403.240	94,90 %	559.079
Honduras	10.186.738	9.689.625	95,12 %	447.402
Cuba	9.707.260	9.624.748	99,15 %	82.512
Nicaragua	7.097.329	6.884.409	97,00 %	212.920
Paraguay	6.490.616	4.999.072	77,02 %	1.373.771
El Salvador	6.391.838	6.384.168	99,88 %	1.278
Costa Rica	5.222.868	5.168.550	98,96 %	64.737
Panamá	4.599.030	4.049.906	88,06 %	522.082
Uruguay	3.586.656	3.555.452	99,13 %	24.747
Puerto Rico	2.968.923	2.823.446	95,10 %	145.477
Guinea Ecuatorial	1.722.572	1.274.703	74,00 %	447.869
TOTAL	484.275.861	458.084.295	92,24 %	20.822.656

* Los datos en este cuadro 1 se ordenan por el volumen de la población total de cada país.

FUENTE: elaboración propia.

FUENTES E INFORMACIÓN ADICIONAL DEL CUADRO 1

Argentina

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina proyectados a 2026 (INDEC, 2025). La tasa anual de crecimiento poblacional medio es del 0,328 % y la tasa de migración del 2,316 % (ONU, 2024; Banco Mundial, 2025a). EL GCL incluye hablantes de lenguas indígenas alfabetizados con estudios primarios incompletos, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Bolivia

Datos del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia a partir del censo de 2024 (INE Bolivia, 2024). La proyección de población para 2026 se consigue aplicando el 1,39 % de la tasa de crecimiento poblacional anual que prevé la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2024). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Chile

A partir de datos del Censo de Población y Vivienda de 2024 (INE Chile, 2024). La proyección de población para 2026 se calcula a partir de la tasa de crecimiento anual según el Banco Mundial (2025a). Las proyecciones actuales del Gobierno chileno están basadas en datos de 2017 (INE Chile, s. f.). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante. Acceso a datos a través de REDATAM (CEPAL, s. f.-b, 2025).

Colombia

Datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE, s. f.). De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2024) la tasa de crecimiento anual es del 0,92 %. El porcentaje de población indígena en 2025 es del 3,4 % y se aplica a 2026 (Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas [IWGIA], 2025). De ellos, se estima que no hablan español unas 115.000 personas. Se estima en torno a un 6 % los indígenas no alfabetizados que no hablan español. La población hablante del criollo hispánico llamado *palenquero* (Palenque de San Basilio) no debe de sobrepasar los 2.000 hablantes.

Costa Rica

Información del Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica a partir de datos de 2024 (INEC Costa Rica, 2025). La tasa de crecimiento anual, según el INEC, era del 5,6 % en 2024 y la mantenemos para 2026. El porcentaje de población indígena es del 1,3 %. El analfabetismo entre la población indígena es del 4,8 %, población que podría no hablar español o disponer de competencia limitada.

Cuba

La cifra de población incluye los residentes registrados como tales, si bien muchos de ellos pueden tener residencia parcial en otros países (Agencia Cubana de Noticias, 2024). La población de Cuba a diciembre de 2024 era de 9.748.007 (ONEI, 2025). Dado que la tasa de crecimiento anual es negativa (-0,418 %), la proyección para 2026 sería de 9.666.514 habitantes.

Ecuador

A partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC Ecuador, 2022) y de la proyección de población para 2026 del propio instituto (INEC Ecuador, 2024). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante. La población indígena en 2024 ascendía a 1.301.887 personas (IWGIA, 2024) y la tasa de analfabetismo en población indígena era del 11,9 %. Esta última proporción correspondería a las personas que potencialmente no hablarían español.

El Salvador

Proyección a partir de datos del Banco Central de Reserva de El Salvador (BCR, 2025) y de la Oficina Nacional de Estadística y Censos de El Salvador (ONEC, s. f.). El GCL incluye extranjeros de origen no hispanohablante.

España

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

Guatemala

Datos procedentes de la Encuesta Nacional de Calidad y Bienestar de los Hogares (ENCABIH) (INE Guatemala, 2024). La proyección de población para 2026 se hace a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (INE Guatemala, 2020; INE Guatemala, Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana y Fundación para el Análisis Estratégico y Desarrollo de la Pequeña y Mediana Empresa, 2024). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante. La población indígena supone un 45 % del total, según el censo de 2022 (IWGIA, 2024), y su índice de analfabetismo es del 18 %. Con todo, el porcentaje de indígenas que no hablan español estaría en torno al 15 % de esta población.

Guinea Ecuatorial

Proyección de la población a partir del censo de 2015 (Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial [INEGE], 2016, 2025). Se ha aplicado la tasa de crecimiento poblacional prevista por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (ONU, 2022). El Gobierno de Guinea Ecuatorial proyectaba para 2024 una población de 1.668.768 (INEGE, 2025). El GCL incluye hablantes de lenguas nativas, criollas y europeas. Como es sabido, el nivel de competencia lingüística es un criterio que provoca discrepancias en cuanto a la estimación de la cantidad y proporción de hablantes de español en Guinea. En este informe se da continuidad al criterio manejado en análisis anteriores (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006) con el fin de posibilitar una valoración de la evolución de la comunidad de hablantes. Consideramos miembros del Grupo de Dominio Nativo a aquellos que son nativos, que manejan la lengua con un dominio equivalente al de un nativo y que pueden ser considerados como tales en las interacciones con otros hablantes, de acuerdo con las normas propias del español guineano. Este criterio se fundamenta en argumentos ajenos al mero orden de adquisición y entre los cuales los más importantes son: 1) que en Guinea Ecuatorial no se maneja otra lengua africana (suajili, wolof, hausa…) como lengua franca nacional (Eberhard, Simons y Fennig, 2025), como sí ocurre en otros países; 2) que el porcentaje de población alfabetizada en 2024, según cifras oficiales, es del 90,1 % (INEGE, 2025) y que la alfabetización se desarrolla en español; y 3) que la población menor de 34, mayoritaria en el país, arroja un índice de alfabetización en español superior al 96 % (INEGE, 2025). Además, debe tenerse en cuenta que la vida pública en Guinea Ecuatorial, incluidos los medios de comunicación mayoritarios, se desarrolla en español.

Honduras

Datos a partir de la Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples (EPHPM) del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE Honduras, s. f.-a), así como del Sistema Estadístico Nacional (s. f.-b). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas y población negra anglohablante, así como extranjeros de origen no hispanohablante. La proporción de indígenas que no hablan español no es superior al 10 %.

México

A partir de datos de población del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI, 2020, 2024) y de la proyección para 2026 del Consejo Nacional de Población de México del Gobierno de México (CONAPO, 2025). La proyección de población total para 2025 se revisa a la baja sobre la base de los datos demográficos más recientes. De acuerdo con el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, la proporción de personas autoidentificadas como indígenas en México es del 17,1 % (22,2 millones) y 11,8 millones viven en hogares indígenas, con más probabilidades, por tanto, de no usar el español, aunque no siempre sea el caso (IWGIA, 2024). El GCL incluye la proporción correspondiente de hablantes indígenas con dominio precario de español y extranjeros de origen no hispanohablante (0,69 % de la población) (INEGI, 2022). El porcentaje de indígenas monolingües en sus respectivas lenguas es del 11,8 % (IWGIA, 2024).

Nicaragua

A partir de datos del Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE, s. f., 2026). El último censo es de 2005 (INIDE, 2005). La tasa de crecimiento anual se sitúa en torno al 1,25 % (ONU, 2024). Se ha tenido en cuenta la ficha país de la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores de España (OID, 2025).

Panamá

Datos a partir del Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá (INEC Panamá, 2026). La proyección a 2026 se ha realizado teniendo en cuenta la tasa de crecimiento anual: 1,17 % (ONU, 2024). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, y extranjeros de origen no hispanohablante. El Censo de Población y Vivienda de Panamá (2023) reveló que el porcentaje de población indígena es de 17,2 % (INEC, 2025; IGWIA, 2024), de los que el 62 % estarían escolarizados en primaria (ONU, 2025a).

Paraguay

Datos a partir del censo de 2022 (INE Paraguay 2022; 2025b). Proyección de la población nacional para 2026 del Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (INE Paraguay, 2024). El GDN incluye hablantes monolingües en español y bilingües de español y guaraní, con datos obtenidos a través del sistema REDATAM (CEPAL, s. f.-a). En cuanto a la lengua hablada principalmente en el hogar, un 38,7 % de la población habla guaraní y castellano; un 38,5 % habla castellano y un 30 %, guaraní (INE Paraguay, 2025a). El uso del guaraní en el hogar no excluye el conocimiento del español o castellano, aunque pueden existir indígenas que no conozcan el español.

Perú

Estimaciones a partir de datos proyectados para 2025 (CPI Research, 2025). El último censo peruano es de 2017, lo que ha obligado a realizar proyecciones y estimaciones no siempre

coincidentes. El GDN incluye población indígena con estudios secundarios y universitarios en español. La tasa de crecimiento anual es del 0,971 % (ONU, 2024). Acceso a datos a través del sistema REDATAM (CEPAL, s. f.-a). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante. Se estima que alrededor del 10 % de la población peruana podría ser monolingüe en una lengua originaria.

Puerto Rico

Datos a partir del censo realizado por el Instituto de Estadísticas de Puerto Rico (State Data Center-Puerto Rico, 2023). La proyección de población para 2026 es del mismo Instituto (State Data Center-Puerto Rico, 2025). Para el cálculo del GCL se restan del GDN los hablantes de inglés y de otras lenguas en el hogar.

República Dominicana

Proyección a partir de datos de la Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana (ONE, 2023). Con estimación de la propia ONE para 2026 (ONE, 2015). Se estima que la población dominicana crece en torno al 0,75 % en 2025 (ONU, 2024). El GCL incluye extranjeros de origen no hispanohablante, principalmente haitianos.

Uruguay

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

Venezuela

Hasta donde sabemos, no hay proyección oficial de población ni previsión de crecimiento para 2026. Optamos por mantener la cifra de población del año anterior. Existen discrepancias entre la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela, cuyas páginas electrónicas a menudo no funcionan, y otras fuentes, que estiman una población de entre 26 y 30 millones. Unas fuentes dan una población de 26,68 millones, a partir de datos del Fondo Monetario Internacional (Statista, 2024b); la estimación del Fondo para la Población de las Naciones Unidas (ONU, 2025b) es de 28,5 millones de habitantes; otras fuentes, en fin, dan una población de 30,55 millones, supuestamente a partir de datos del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (Countrymeters, s. f.). El Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela daban para 2025 la cifra de 7,9 millones de venezolanos refugiados o migrantes en el mundo (OIM, 2025; ONU, 2025c); de ellos, 6,7 millones en América Latina y el Caribe. El Observatorio de la Diáspora Venezolana, en cambio, eleva la cifra de migrantes venezolanos hasta los 9 millones, distribuidos por 90 países (ODV, s. f.). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

La comparación de los datos demolingüísticos de 2025 y 2026 evidencia una primera realidad que despierta interés y merece explicación: las cifras de hablantes con dominio nativo y con dominio limitado son menores en el informe de 2026 que las que se ofrecían en 2025. Este

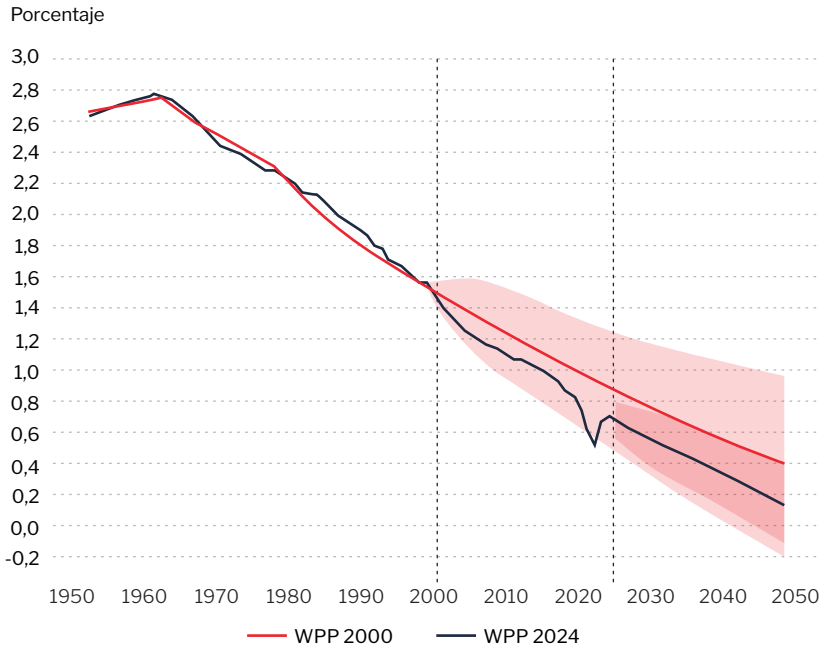
hecho llama la atención porque los países hispanohablantes muestran una tasa positiva de crecimiento poblacional: en concreto de aproximadamente un 0,6 % para 2026. Sin embargo, la tasa de crecimiento viene reduciéndose ininterrumpidamente desde los años sesenta del siglo XX y podría reducirse a cerca del 0,1 % hacia mediados de este siglo (ONU, 2024; Cecchini, 2025). La deriva es tan clara que las tasas anuales frecuentemente han resultado más bajas que las proyecciones oficiales calculadas para varios países a lo largo de los últimos años.

En cuanto a nuestro análisis demolingüístico, dado que la información se refiere a un año natural no concluido, los datos poblacionales que se ofrecen son proyecciones, en su mayor parte proporcionadas por los propios gobiernos nacionales y sus servicios de estadística, o calculadas a partir de fuentes oficiales. A este respecto, cabría poner en cuestión la conveniencia de trabajar con datos proyectados referidos al año de publicación del informe anual, en vez de con datos consolidados. Efectivamente, esta decisión acarrea problemas que no se producirían con la alternativa de ofrecer solamente los datos confirmados y consolidados: de hecho, solo hay que observar las discrepancias que muestran plataformas de información demográfica como PopulationPyramid, Trading Economics, Worldometer o Statista, a pesar de que sus fuentes suelen ser las oficiales, especialmente de la ONU y del Banco Mundial. Sin embargo, la ventaja de trabajar con la proyección demolingüística al año en curso es que permite hacer estimaciones razonablemente equiparables de datos procedentes de muy distintas naciones. Por otro lado, la presentación exclusiva de datos consolidados obligaría a la comparación de información allegada con cuatro, cinco o más años de diferencia, lo que iría en contra de la naturaleza misma de un anuario. Estas son las razones de haber optado por las proyecciones, cuando no se dispone de datos consolidados recientes, para los informes anuales.

En el año transcurrido entre 2025 y 2026, nos encontramos con dos circunstancias que explican el ajuste en las cantidades de hablantes de español, especialmente las referidas a América Latina y el Caribe: por un lado, en los últimos meses se han concluido varios censos o se han

publicado informaciones censales que vienen a actualizar sobre recuentos oficiales, no con proyecciones, la información demográfica de varios países, bien sobre su población total, bien sobre determinados sectores de población, como las etnias o pueblos indígenas u originarios; por otro lado, los datos actualizados vienen resultando más bajos de lo proyectado por los organismos oficiales. Así pues, el análisis anual de la demografía hispanoamericana refleja un descenso en la tasa de crecimiento poblacional, una vez constatado, que forzosamente repercute en las cifras de hablantes de español. En otras palabras: el descenso de la tasa de crecimiento demográfico en los países hispánicos y el ajuste de las proyecciones realizadas por varios organismos tienen como resultado un número de hispanohablantes algo menor.

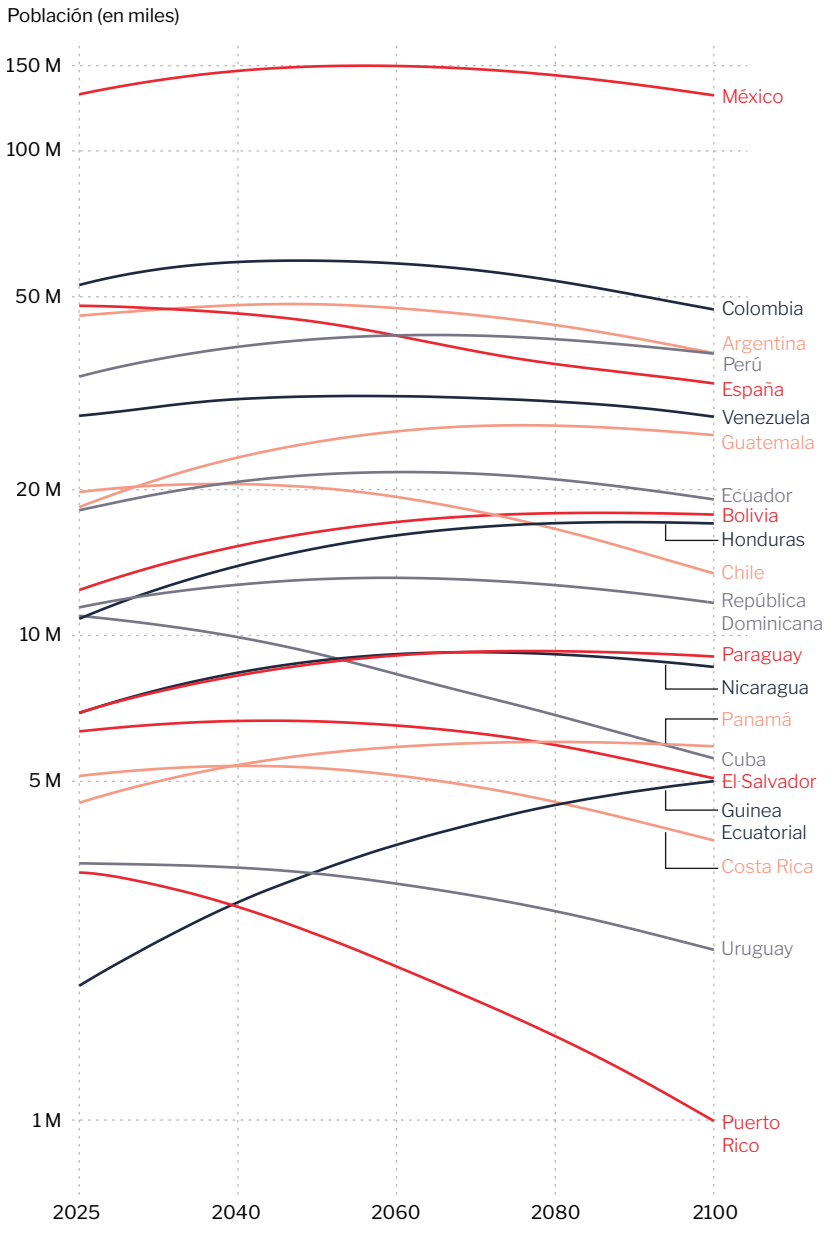
GRÁFICO 1 TASA DE CRECIMIENTO ANUAL DE POBLACIÓN: AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1952-2048)



FUENTE: CELADE. División de Población de la CEPAL, sobre la base de las proyecciones de población de la ONU (2024) y Cecchini (2025).

El descenso de la tasa de crecimiento poblacional ya constatado encuentra su complemento en la proyección demográfica de cada país hispanohablante entre 2024 y 2100. En esa proyección, la demografía de México sobresale notablemente respecto de los demás países hispanohablantes. La previsión de la Organización de Naciones Unidas para este país es que, a lo largo del siglo, encuentre su cima demográfica en torno a 2060, con cerca de 150 millones de habitantes, y que a partir de ahí inicie un descenso que lo lleve a finales de siglo a unos valores cercanos a los actuales. En cuanto a los demás países, observamos, en promedio, una deriva similar a la explicada para México, si bien cada territorio ofrece su particular dinámica (ONU, 2024). Así, para España se proyecta claramente una demografía descendente, aunque está por ver la incidencia que sobre la comunidad idiomática pueda tener la inmigración, especialmente la inmigración hispanohablante. La previsión para Cuba es también descendente, si bien su situación sociopolítica determinará cuál haya de ser la dinámica definitiva. La tendencia de países como Honduras o Bolivia es al crecimiento progresivo, pero la demografía de Venezuela, que las proyecciones presentan con cierta estabilidad, tras el importante descenso demográfico experimentado en los últimos años, estaría también supeditada a la evolución de su situación política. En conjunto, la comunidad hispanohablante presenta un panorama de crecimiento demográfico, que, sin embargo, irá ralentizándose hasta llegar a su máximo en la década de los sesenta, para, a partir de ahí, entrar en una deriva de crecimiento negativo que podría concluir hacia final de siglo en un volumen poblacional similar al actual.

GRÁFICO 2 PROYECCIÓN DE LA POBLACIÓN DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES ENTRE 2024 Y 2100



FUENTE: proyecciones de población de la ONU (2024).

Además del ajuste del número de hablantes nativos de español y de monolingües en otras lenguas en los países hispánicos, llama la atención el descenso en las cifras de hablantes con un dominio limitado de la lengua española (GCL), en este caso en una proporción mayor de lo observado en los hablantes nativos. Las actualizaciones censales, así como las informaciones disponibles sobre la demografía de los pueblos originarios americanos, reflejan una reducción de los hablantes con dominio limitado de la lengua. Esto podría deberse a una circunstancia susceptible de confirmarse en informes venideros: el progresivo crecimiento de la población originaria con un dominio nativo del español, en condiciones o no de bilingüismo, lo que supondría, en consecuencia, una reducción del grupo de dominio limitado.

En efecto, en 2025, el Observatorio Global del Español advertía de una realidad incontestable y con claras repercusiones en la adquisición y el mantenimiento de las lenguas: el intenso proceso de urbanización que están experimentando todas las comunidades hispanohablantes. Una de las consecuencias de este proceso es el desplazamiento de las lenguas originarias y su sustitución por un mayor y más diestro conocimiento y uso de la lengua española. Pero al factor de la urbanización debe agregársele otro de no menores implicaciones en el repertorio lingüístico de los hablantes: el aumento de la alfabetización y la escolarización en todos los niveles. Así pues, el dominio de español es mayor cuanto más alto es el nivel de escolaridad y cuanto menor es la tasa de analfabetismo, dado que en la América hispana la escolarización se realiza mayoritariamente en español. Cierto es que existen programas específicos de alfabetización en lenguas originarias, pero su incidencia no suele ir en detrimento de la adopción del español. Esto se debe mayormente a dos razones: por un lado, estos programas de alfabetización suelen estar mal dotados de materiales específicos, de profesorado y de presupuesto, por lo que su efectividad es limitada; por otro lado, en varios países (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay…) existen programas de «educación intercultural bilingüe» para los que se cuenta con profesorado hispanohablante –bilingüe o no–, de modo

que el español queda integrado en los currículos académicos, mientras las lenguas originarias son objeto de un tratamiento insuficiente. Dejamos a un lado el mayor o menor interés que los gobiernos puedan tener en fomentar una más intensa integración de los pueblos originarios a través del conocimiento de la lengua mayoritaria.

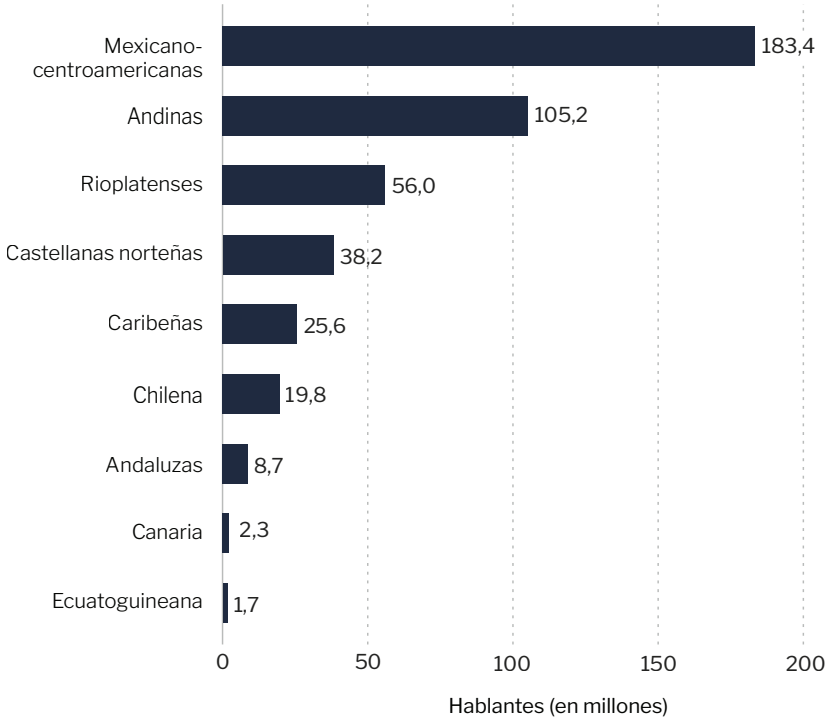
Tras las pertinentes actualizaciones y revisiones, observamos que la proporción de hablantes nativos, en el conjunto de los países hispanohablantes, se sitúa por encima del 90 %, como ocurría también en años anteriores. Guatemala, Bolivia, Paraguay y Guinea Ecuatorial siguen mostrando un porcentaje inferior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

Si desplazamos nuestra atención desde la figura del «hablante de español» a la de los «hablantes de variedades del español», obtenemos una visión del espacio hispánico en la que no se suele reparar y que también puede ser objeto de análisis demolingüísticos. En efecto, la expresión de la lengua española en contextos naturales ofrece un amplio abanico de variedades geolectales o dialectales que no deben ignorarse como elemento esencial de la estructura y la evolución social del español, pues no hay forma de hablar español si no es a través de algunas de sus modalidades geográficas, al margen de los discursos neutralizados que se hallan en ciertos productos comunicativos.

Las variedades dialectales del español que suelen distinguirse actualmente en la bibliografía especializada se reúnen en nueve grupos: tres en España, una en África y cinco en América. Generalmente, estos conjuntos de variedades se corresponden con las más claramente percibidas por hablantes procedentes de diferentes regiones del mundo hispánico

(Quesada Pacheco, 2014), aunque también están fundamentadas en unos perfiles lingüísticos diferenciados (Moreno Fernández, 2021; Moreno Fernández y Weckesser, 2025). Las variedades de referencia son, en España, las castellanas norteñas, las andaluzas y la canaria; en África, la ecuatoguineana; en América, las mexicano-centroamericanas, las caribeñas, las andinas, las rioplatenses y la chilena. Obviamente, cada una de estas variedades está integrada por otras –regionales o nacionales–, claramente distinguidas en cada territorio, aunque no sean fácilmente percibidas desde otras latitudes, dado que la percepción externa suele operar con categorías amplias y poco refinadas.

GRÁFICO 3 DEMODIALECTOLOGÍA DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL



FUENTE: elaboración propia a partir de proyecciones de población de INE España (2025) y ONU (2024).

Así pues, de igual forma que es posible practicar una demografía de las lenguas, también es posible practicar una demografía de las variedades dialectales –o demodialectología– que nos ofrece una imagen general, si bien de perfiles difuminados, del peso demográfico de las variedades o conjuntos de variedades que quieran tenerse en cuenta en cada caso. Desde esta perspectiva, las variedades hispánicas cuyo predominio demográfico es más ostensible son las mexicano-centroamericanas, con las hablas mexicanas propiamente dichas a la cabeza. Los siguientes contingentes demodialectales con mayor peso corresponden a las hablas andinas, con Colombia como demografía más relevante, y a las hablas rioplatenses, con las variedades argentinas como más destacadas. Las hablas castellanas norteñas de España muestran una demografía que no llega a los 40 millones de hablantes, mientras que las caribeñas rondan los 25 millones. Las variedades dialectales minoritarias en el espacio hispánico son las andaluzas, la canaria y la ecuatoguineana, especialmente las dos últimas. Esta cuantificación debe entenderse a modo de orientación general, ya que, como se ha mencionado, dentro de cada grupo de variedades existen subvariedades potencialmente bien diferenciadas y dado que en cada zona pueden perfectamente convivir hablantes de su variedad con los de otras variedades, frecuentemente como consecuencia de las migraciones.

2.2 Demolingüística de las comunidades hispánicas minoritarias

La cifra general de hablantes potenciales de español no debe ser óbice para comprender que la comunidad hispanohablante, además de amplia, es muy diversa. La demolingüística practicada en este informe distingue de hecho varios perfiles de hablantes potenciales, desde los que conocen y usan la lengua como nativos, a los que lo hacen con limitaciones socioestilísticas o, en general, comunicativas, pasando por los que están inmersos en procesos de aprendizaje en diferentes niveles. Sin embargo, la diversidad interna del español es mucho mayor de lo que se refleja en esa básica tipología.

En este informe de 2026, se ha querido dar visibilidad a la diversidad interna del español, más allá de sus principales modalidades geolectales, mediante un mínimo análisis cuantitativo de algunas de las muchas variedades que aglutina. Exceptuando las grandes variedades o dialectos del español, se trata, en general, de variedades minoritarias, muchas de ellas inestables lingüística y socialmente, otras en clara decadencia o incluso en peligro de desaparición. El volumen conjunto de la población hablante de las variedades minoritarias que aquí se presentan –criollas, de contacto o decadentes– no supera en total el millón de personas, apenas un 0,2 % del total de la población hispanohablante, pero el valor de las lenguas y sus variedades no reside exclusivamente en su demografía o vitalidad, sino en su significado histórico, social, lingüístico e identitario.

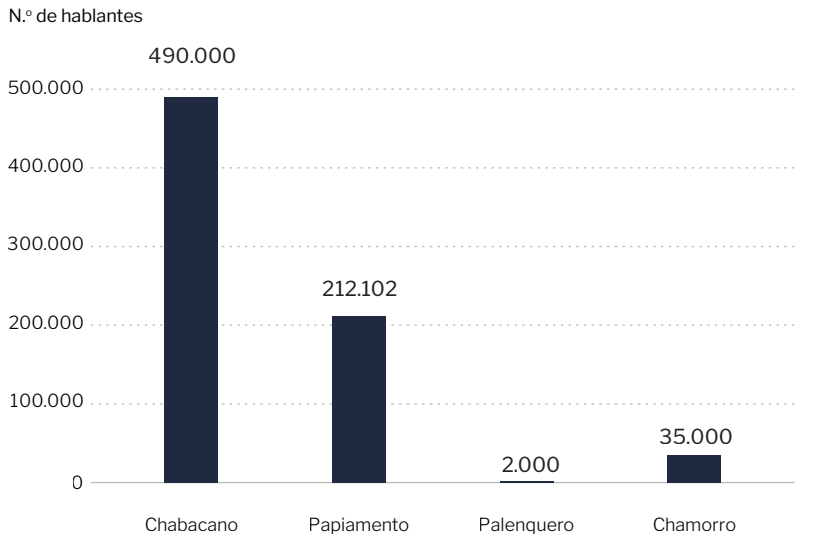
La lengua española se configura por la confluencia de numerosas variedades de naturaleza geográfica, social y estilística que implican una amplia base de elementos comunes o compartidos –que son los que permiten vincular tales variedades a una misma entidad llamada *lengua*–, junto a una serie de componentes particulares que le confieren personalidad a cada una de ellas. Entre los componentes comunes y particulares de estas variedades se crea una dinámica de influencia y trasvase que hace posible tanto la renovación y el enriquecimiento de lo común como la inclinación centrípeta de lo específico.

Para ensayar una demolingüística de las variedades minoritarias del español es preciso, ante todo, establecer una tipología básica y realizar un inventario de tales variedades. La tarea no es fácil porque las características de los componentes de una categoría no siempre son plenamente coincidentes y porque la identificación de variedades se complica tanto por la debilidad sociodemográfica de las propias comunidades de hablantes como por la variabilidad de sus rasgos sociolingüísticos. A pesar de esas dificultades, con el ánimo de realizar una aproximación demolingüística, distinguiremos varios conjuntos de variedades, hasta donde sea posible y sin ánimo de exhaustividad.

Variedades criollas

Al contrario que otras lenguas internacionales –como el inglés, el francés o el portugués–, existen solamente unas pocas lenguas criollas con origen en el español o con un caudal léxico importante procedente del español. Los criollos a los que se hace referencia son el palenquero (Palenque de San Basilio, Colombia), el chabacano (Filipinas), el papiamento (Aruba y Antillas Neerlandesas) y el chamorro (Guam e Islas Marianas del Norte). En general, el caudal léxico hispánico es el que con mayor claridad vincula los criollos a la lengua española, aunque no garantiza una completa intercomprensión con otras variedades del español: la comprensión se da más desde los hablantes de criollo hacia los de otras variedades que a la inversa. Por otro lado, la difusión internacional del español, así como la movilidad poblacional, está consiguiendo que los hablantes de criollo cada vez estén más familiarizados con otras variedades del español más difundidas o mejor implantadas.

GRÁFICO 4 DEMOGRAFÍA DE LOS CRIOLLOS DEL ESPAÑOL



FUENTE: Philippine Statistics Authority (2023); Central Bureau of Statistics (2023); CBS Statline (2022); Schwegler (2013); Universidad de Hawái (2025).

El *chabacano* es un conjunto de variedades de naturaleza criolla nacidas, por tanto, del contacto entre la lengua española y lenguas autóctonas de Filipinas, principalmente el tagalo. Estas variedades criollas muestran un importante componente léxico español (probablemente más del 60 %) junto a estructuras gramaticales de las lenguas locales y algunas características de las lenguas criollas, como la ausencia de moción de género y número, o la expresión de los tiempos verbales mediante partículas. De las variedades que reciben en conjunto la denominación de *chabacano* la que muestra una mayor estabilidad y fuerza demográfica es la de Zamboanga.

El censo de Filipinas recoge información tanto sobre la población de las comunidades chabacanas como sobre las lenguas habladas en el hogar, entre las que se incluyen el propio chabacano y el español, además del filipino o tagalo, y el inglés. El censo de 2020 registraba la existencia de 106.000 hogares en los que se hablaba chabacano. Teniendo en cuenta que el número de personas por hogar es superior a 4, esto supone que el número de personas que lo manejan en el hogar se acercaría al medio millón, cantidad que se habría superado en la actualidad proporcionalmente al crecimiento poblacional.

Por su parte, el *papiamento* o *papiamentu* reúne un conjunto de hablas en las que a la presencia lexificadora del español y a las características propias de los criollos se les une la influencia del portugués, junto a formas léxicas procedentes del holandés, del inglés y de lenguas africanas, como un reflejo de lo que ha sido y es el mosaico lingüístico del Caribe. El papiamento puede encontrarse en Aruba y en las islas de Bonaire, Curazao, San Eustaquio y Saba en convivencia con otras lenguas, entre las que se incluye el español. El porcentaje de hablantes de papiamento en Aruba es aproximadamente del 70 % de la población, mientras que en las Antillas Neerlandesas, el censo recoge las siguientes proporciones: Bonaire, 76 %; San Eustaquio, 31,5%; Saba, 31,8 % (CBS Statline, 2022).

En cuanto al *palenquero*, se trata de un criollo lexificado básicamente por el español, con elementos de origen africano, principalmente bantú (kikongo, kimbundu) y con rasgos gramaticales muy frecuentes en otros criollos. Su origen estuvo en un grupo de esclavos huidos de Cartagena de Indias que fundaron un poblado o palenque a unos 50 kilómetros de la ciudad, donde desarrollaron la variedad criolla que localmente llaman *lengua*. Desde una perspectiva sociolingüística, la comunidad del Palenque de San Basilio es bilingüe español-palenquero, donde aproximadamente la mitad de la población habla palenquero, por lo general las personas de mayor edad. No obstante, el desplazamiento de este criollo por parte del español se está produciendo de manera muy rápida, debido, por un lado, a su asociación con la ruralidad y el atraso económico y, por otro, a la migración de la población palenquera a las ciudades, lo que hace que las generaciones más jóvenes no lo hablen y que, cuando regresan temporalmente al Palenque, lo hagan hablando fundamentalmente en español. El número de hablantes de palenquero que suele proporcionarse es de aproximadamente 2.000 (Schwegler, 2013), pero es muy probable que esa cantidad sea menor en la actualidad.

Finalmente, cabe mencionar, entre las variedades criollas del español, el *chamorro* de Guam y las Islas Marianas del Norte, en el Pacífico, una variedad acriollada producto de las influencias del español en el léxico, con una base austronésica e influencias de otras lenguas como el inglés o el japonés. La consideración del chamorro como criollo del español suele ponerse en duda, por lo que también se ha definido como «lengua mixta hispano-austronesia» (Rodríguez-Ponga Salamanca, 2009). La presencia del español en estas islas se debe a su vinculación a España desde el siglo XVI al XIX. En la actualidad, Guam es uno de los territorios no incorporados de Estados Unidos, donde el chamorro está siendo desplazado por el inglés, aunque se estima que debe haber entre 30.000 y 47.000 hablantes (Universidad de Hawái, 2025).

Variedades de contacto

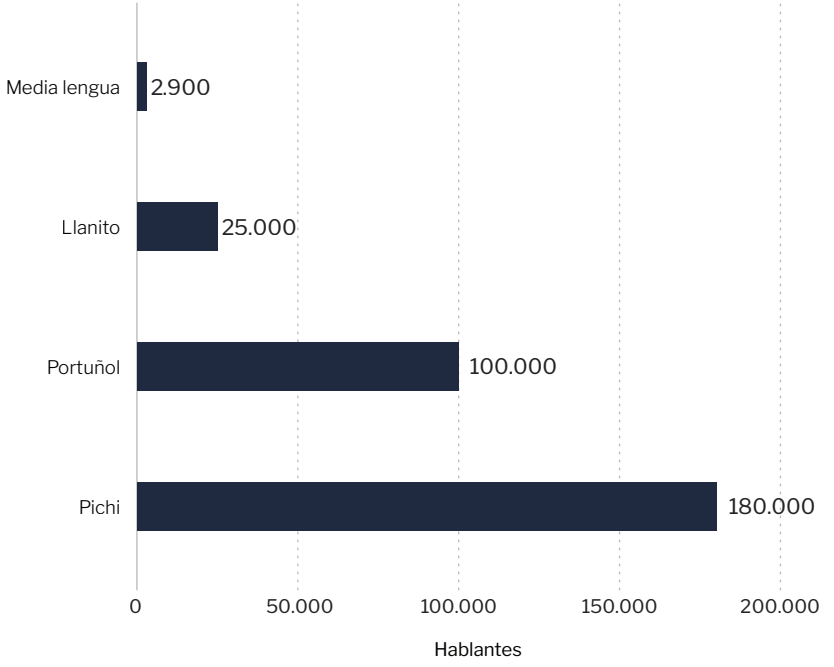
En un plano diferente al de las lenguas criollas hay que situar las variedades que son fruto del contacto de dos lenguas –una de ellas, el español–, pero cuyo resultado es una modalidad de habla en la que se mezclan, alternan o combinan elementos de ambas lenguas. Normalmente, estas variedades, aunque pueden disfrutar de una amplia implantación social, no suelen mostrar una suficiente estabilidad en su forma ni en su uso social o contextual, ya que a menudo alternan con el español o con la segunda lengua en contacto. Esto hace que resulte complicado determinar el número de hablantes o, al menos, de conocedores de las variedades en cuestión.

En la comunidad hispanohablante pueden hallarse numerosas modalidades de lenguas en contacto, entre las que vamos a destacar las siguientes: la media lengua (Ecuador), el llanito (Gibraltar), el portuñol (Uruguay) y el pichi (Guinea Ecuatorial). No incluimos el llamado *espanglish* o *Spanglish* estadounidense porque, si ya resulta difícil su definición y categorización (Moreno Fernández, 2022), más complicado resulta determinar cuántas personas hacen uso de las soluciones del *espanglish*, dado que potencialmente todos los hablantes de español en Estados Unidos pueden recurrir, en un momento o en otro, a este tipo de prácticas bilingües.

El *portuñol* (también *fronterizo* o *fronteiriço*) de Uruguay es una variedad de mezcla bilingüe del español rioplatense y el portugués brasileño que se utiliza fundamentalmente en las ciudades fronterizas de Artigas, Rivera y Bella Unión (en Uruguay), y de Quaraí y Santana do Livramento (en Brasil). Si tenemos en cuenta el censo de Uruguay de 2023, los departamentos de Artigas o Rivera arrojarían una población conjunta cercana a las 200.000 personas (INE Uruguay, 2023), de la que se estima que pueda recurrir al portuñol aproximadamente la mitad de la población, en alternancia con el español. Desde una perspectiva lingüística, el portuñol suele considerarse una variedad del portugués fuertemente influida por el español. Desde una perspectiva social,

el portuñol se mueve entre el estigma de ser una variedad popular sin escritura ni prestigio y el orgullo de ser la más clara seña de identidad de las comunidades fronterizas (Carvalho, 2007).

GRÁFICO 5 DEMOGRAFÍA DE DISTINTAS VARIEDADES DE CONTACTO DEL ESPAÑOL



FUENTE: elaboración propia a partir de INE Uruguay (2023); ONU (2024); Stewart, Gonza Inlago y Prado Ayala (2023); Yakpo (2013).

A propósito del *llanito* o *yanito*, la Universidad de Cambridge ha iniciado en 2025 una importante encuesta, si bien aún no disponemos de información actualizada sobre los hablantes de esta variedad de mezcla bilingüe. Sabemos, no obstante, que el llanito implica a las lenguas inglesa y española –esta última, en las variedades de La Línea de la Concepción, Algeciras y su entorno– y que tal mezcla convive con el uso disociado del inglés y del español. La comunidad hablante potencial de

llanito tendría sus límites en los de la población gibraltareña, que en la actualidad ronda los 40.000 habitantes (ONU, 2024). No obstante, no todos los gibraltareños recurren al llanito, del mismo modo que hablantes andaluces del entorno sí pueden recurrir a formas y expresiones de esta modalidad. Desde una perspectiva sociolingüística es interesante apreciar cómo las generaciones más jóvenes de gibraltareños parecen alejarse del empleo del llanito para adoptar el inglés como único modo de expresión, en contraste con las generaciones de edad más avanzada, que ven en el mantenimiento del llanito una forma de preservar su identidad, aunque no suelan emplearlo precisamente con las generaciones más jóvenes (Seoane Posse *et al.*, 2024).

El contacto entre el español andino y el quechua o quichua origina influencias recíprocas que tienen en la mezcla bilingüe llamada *media lengua* una de sus expresiones más características, cuyo uso se encuentra principalmente en la sierra de Ecuador. La media lengua cuenta con una base gramatical del quechua, que recibe una fuerte relexificación desde el español; así pues, mientras el léxico es español o castellano en una alta proporción, la gramática y la fonética son básicamente las de la lengua originaria. Las variedades más conocidas de la media lengua son las utilizadas en Saraguro, en el sur, en San Miguel de Salcedo y Cotopaxi, en el centro, y en Imbabura, al norte del país, siempre en zonas altas (Muysken, 1979; Gómez Rendón, 2008; Stewart, Gonza Inlago y Prado Ayala, 2023). La estimación del número de hablantes de las modalidades de media lengua es de alrededor de 2.900 y su uso suele estar restringido a contextos locales y familiares.

Por último, el *pichi* o *pichinglis* es una variedad criolla hablada en la isla de Bioko (antigua Fernando Poo), en Guinea Ecuatorial. Se considera una derivación del krio, criollo con lexificación inglesa utilizado como lengua franca en Sierra Leona. El pichi es la segunda lengua no europea más hablada en Guinea tras el fang y, tras el español, la segunda lengua más hablada en Malabo, capital del país hasta enero de 2026, aunque se utiliza como lengua franca en toda la isla de Bioko. Lingüísticamente, el pichi es un criollo del inglés en que el componente léxico de origen

español alcanza el 50 % de los sustantivos, el 30 % de los verbos y el 62 % de los numerales (Yakpo, 2013). Desde una perspectiva sociolingüística, los hablantes de pichi suelen tener un perfil multilingüe con el que se mueven en ámbitos urbanos. Su demolingüística no cuenta con registros oficiales de hablantes, pero, aplicando la extrapolación de población practicada desde comienzos de siglo, podría estimarse que existen unos 180.000 hablantes de pichi, que alternan su uso con el de otras lenguas, sobre todo el español.

Dialectos vestigiales o decadentes

La larga historia y la ancha geografía del español explica que existan variedades de la lengua que, por muy diversas circunstancias sociales, políticas y culturales, hayan visto declinar su presencia social hasta situarlas cerca de la desaparición. A continuación, prestaremos atención a tres variedades que se encuentran en situación de decadencia: el español sahariano, el español isleño y el judeoespañol.

Español sahariano puede ser la denominación del español utilizado en el Sáhara, sobre todo hasta el final del siglo XX, por una población que en la actualidad se encuentra distribuida en varios territorios del Sáhara. Se trata de una variedad surgida por el prolongado contacto con hablantes de español y caracterizada por su permeabilidad al influjo de la variedad de árabe magrebí llamada *hassanía*.

La población estimada para el Sáhara es de unas 675.000 personas, de las cuales serían hablantes de español los mayores de 50 años (18 % de la población) (Gómez y Garrido, 2020). En el Sáhara, el español es la segunda lengua, aunque su uso se va debilitando progresivamente, principalmente por la arabización del sistema educativo marroquí y por la escasa o nula atención al español como segunda lengua. En los campamentos situados en la provincia argelina de Tinduf se estima que viven unas 173.000 personas (Cruz Roja Española, 2025), pero el español no es la lengua de comunicación habitual entre ellas, sino el hassanía. Los hablantes de español se estiman sobre la población mayor de 50

años, que serían alrededor de 30.000. Cada verano, unos 3.000 niños participan en el programa «Vacaciones en Paz», que tiene por objeto la acogida temporal de menores procedentes de los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf. Desde el año 2014 hasta 2024, cerca de 34.500 menores saharauis se han beneficiado de este programa que está vigente desde los años noventa (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2025). Este programa contribuye al mantenimiento de la lengua entre las más jóvenes generaciones de saharauis.

En general, el español en los campamentos saharauis se considera una lengua de trabajo, utilizada en la administración y los medios de comunicación, y su enseñanza se incluye en el sistema educativo. Tomando en conjunto las estimaciones que acaban de exponerse, podría calcularse que los hablantes saharauis de español son alrededor de 185.000. De ellos, solo los de más edad hablarían un español saharaui, puesto que el español aprendido por los más jóvenes se acerca más a las variedades de español de España. Lamentablemente no contamos con recuentos públicos y recientes sobre el español conocido y usado por esta población.

El *judeoespañol*, ladino o sefardí, incluida su variedad del norte de África denominada *haketía*, *hakitía* o *jaquetía*, es una de las variedades históricas del español más relevantes y significativas, por su historia, viva durante siglos, y por su geografía, distribuida por varias regiones de Europa, Asia, América y África. El proyecto *Jewish Language* (Bentolila, 2025) ofrece la cifra de 1.000 hablantes de la variedad llamada haketía en el norte de África, distribuidos en comunidades residuales (Paloma, 2012). El uso de la haketía como lengua de comunicación, pues, es muy reducido, a pesar del intento de revalorización por medio de las redes sociales.

En cuanto a los hablantes de judeoespañol en otras regiones del mundo (Israel, Turquía, Francia, sureste de Europa, Estados Unidos y Brasil), las informaciones son escasas y generalmente basadas en estimaciones que ofrecen rangos muy amplios. Ethnologue ofrece la cifra de 51.016 hablantes en Israel, Turquía, Grecia y Bosnia y Herzegovina (Eberhard,

Simons y Fennig, 2025). En Turquía, las comunidades sefardíes más consolidadas están en Estambul y en Esmirna. Según las autoridades sefardíes, en Estambul la mayoría de los sefardíes saben leer ladino, pero solamente un 20 % aproximadamente son capaces de comprenderlo y algunos menos de hablarlo; en Esmirna, dos tercios de los 1.200 miembros de la comunidad podrían ser hablantes de judeoespañol. La estimación para Canadá de hablantes de judeoespañol, en diferentes niveles, es de alrededor de 5.000.

Por su parte, el Parlamento Europeo (2023) maneja una horquilla que va de los 160.000 a los 200.000 hablantes de judeoespañol en el mundo. Si se tiene en cuenta que la comunidad sefardí en el mundo está integrada por más de 2,2 millones de personas, se aprecia inmediatamente la decadencia de las variedades del judeoespañol en la comunicación cotidiana, que están siendo desplazadas por las lenguas mayoritarias en las regiones del mundo en las que tienen presencia. Esto no es óbice para que puedan encontrarse numerosas manifestaciones religiosas, artísticas y culturales en las que se maneja el judeoespañol o ladino, así como en los medios de comunicación y las redes sociales que intentan mantenerlo vivo: el periódico *Aki Yerushalayim*, una sección de *El Ameneser* o la lista de correo *Ladinokomunita*.

Por último, el *español isleño* ha sido propio de los descendientes de población originaria de las islas Canarias que en el siglo XVIII se establecieron en la Parroquia de San Bernardo y su entorno, en la ciudad de Nueva Orleans, en Estados Unidos. La principal característica de esta variedad está en la conservación de rasgos lingüísticos canarios a lo largo de varios siglos. Su uso ha estado limitado a la comunicación local y familiar, lejos de otros grupos poblacionales también de origen hispano. Su situación demográfica actual, sin embargo, es de moribundez extrema: a finales del siglo XX se contabilizaron solamente unas pocas decenas de hablantes que acabaron desapareciendo o dispersándose como consecuencia del huracán Katrina que en 2005 asoló el territorio (Varela-García, 2020). El español isleño es, pues, una variedad vestigial que podría darse por extinta.

2.3 El español en los países no hispanohablantes

Este informe presta atención de forma individualizada a más de sesenta países no hispánicos en los que el español tiene una presencia significativa o que ofrecen espacio a la población hispanohablante. Entre esos territorios se identifican algunos en los que España u otros países hispanohablantes han contado con contingentes de población hablante de español durante un periodo histórico, como en los actuales Estados Unidos o Filipinas. En otros territorios no hispánicos, la presencia hispanohablante responde a movimientos migratorios más recientes, como en Canadá, Australia, el Reino Unido, Suiza o la propia Unión Europea. Finalmente, en otros casos el conocimiento de español está motivado por la contigüidad geográfica, por el dinamismo transfronterizo, por la importancia de los intercambios socioeconómicos entre países limítrofes (Belice, Brasil, Andorra…) o por razones históricas o simbólicas de diversa índole.

El resto de los países o territorios, más allá de los aquí especificados, han sido objeto de una valoración de conjunto con base en las fuentes que mayor solidez ofrecen. En total, se presta atención, en cuanto a sus comunidades o grupos de hispanohablantes, a más de un centenar de países. Este informe atiende, pues, a un mayor número de países no hispánicos de los incluidos en informes anteriores, hecho que responde a la disponibilidad de nuevos datos, especialmente los procedentes del proyecto «El español en Europa», dirigido desde el Observatorio del Español en Europa del Centro de Estudios Iberoamericanos (HCIAS) de la Universidad de Heidelberg, junto a la Universidad de Zúrich y con la colaboración del Instituto Cervantes, iniciativa que paulatinamente va culminando y publicando los análisis demolingüísticos de las diferentes regiones y países que componen el continente europeo.

CUADRO 2 POBLACIÓN HISPANOHABLANTE EN PAÍSES Y TERRITORIOS NO HISPÁNICOS*

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)	Total de hablantes potenciales de español
Estados Unidos	48.580.000	21.655.000	70.235.000
UE-27	10.517.059	39.087.850	49.604.909
Reino Unido	219.477	5.602.479	5.821.956
Brasil	1.131.291	2.863.800	3.995.091
Marruecos	193.500	1.606.500	1.800.000
Canadá	702.777	661.436	1.364.213
Australia	188.178	389.163	577.341
Suiza	215.272	353.718	568.990
Filipinas	7.195	552.351	559.546
Israel	80.945	365.192	446.137
Belice	40.875	210.159	251.034
Rusia, Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán	55.540	153.776	209.316
Sureste de Europa: Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte, Montenegro y Serbia	106.961	90.005	196.966
Antillas Neerlandesas	36.991	142.001	178.992

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)	Total de hablantes potenciales de español
Trinidad y Tobago	108.800	68.553	177.353
Argelia	1.456	173.600	175.056
Aruba	17.975	78.140	96.115
Japón	77.256	18.209	95.465
Andorra	36.311	39.941	76.252
Guam e Islas Marianas del Norte (Estados Unidos)	-	42.596	42.596
Noruega	27.695	4.139	31.834
China	18.497	13.271	31.768
Nueva Zelanda	29.181	2.092	31.273
Islandia	2.985	19.554	22.539
Georgia	358	18.890	19.248
Corea del Sur	5.614	10.464	16.078
Moldavia	10.632	5.203	15.835
Turquía	7.597	5.219	12.816
India	7.557	3.651	11.208
Jamaica	8.526	330	8.856
Ucrania	2.996	2.164	5.160

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)	Total de hablantes potenciales de español
Egipto	981	74	1.055
Palestina	768	95	863
Otros países	365.873	-	365.873
TOTAL	62.807.119	74.239.615	137.046.734

***** Los datos en este cuadro 2 se ordenan según número de hablantes potenciales de español.

FUENTE: elaboración propia.

FUENTES E INFORMACIÓN ADICIONAL DEL CUADRO 2

Andorra

Para los hablantes de dominio nativo, sobre la población de Andorra para 2026 (90.776) se ha aplicado un porcentaje del 40 %, que corresponde a los hablantes que declaran el español como su lengua materna (Govern d'Andorra, 2022, p. 10), si bien se está conociendo un aumento de la población de origen hispanoamericano: en 2025, un 29,9 % de colombianos, un 27,9 % de peruanos y un 4,9 % de argentinos (La Veu Lliure, 2025). Para hablantes con competencia limitada, sobre la población total de Andorra (Govern d'Andorra, 2022, p. 10), se ha aplicado un porcentaje del 44 %, correspondiente a los hablantes que declaran el catalán como su lengua materna, si bien estos podrían tener igualmente un dominio nativo de español. Téngase en cuenta que la investigación publicada en 2021 por Jiménez Salcedo revelaba que, entre la población andorrana, el castellano es «la lengua que todo el mundo sabe hablar», «lengua franca», «lengua común» o «lengua por defecto» del país (Jiménez Salcedo, 2021). Los datos expuestos permiten deducir que nuestras estimaciones de hablantes de español son a la baja. La nueva Ley de la lengua propia y oficial en Andorra, aprobada el 25 de abril de 2024 en la sesión ordinaria del Consejo General, determina que, a partir de 2026, se exigirá una formación de 30 horas de catalán para renovar el permiso de residencia y trabajo.

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

Los hablantes nativos de Curazao son los que figuran en el censo como hablantes de español en el hogar (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2023a), proyectados a 2026, si bien la tasa de crecimiento anual es muy baja, por la emigración a los Países Bajos. El censo debería incluir los más de 23.000 venezolanos residentes (Rv4, 2025). Los hablantes con competencia limitada son los que el censo da como hablantes de papiamento, proyectados a 2026. Los hablantes de español y de papiamento en los demás territorios se calculan sobre los porcentajes que ofrece el censo (Central Bureau of Statistics, 2023b), así como Statista (2024a), que se calculan sobre la población total. En las Antillas, buena parte de la población es bilingüe o trilingüe. Los datos generales de población se obtienen de Central Bureau of Statistics Curaçao (2025).

Argelia

En los hablantes nativos incluimos a los españoles residentes en Argelia en 2025 (INE España, 2025), así como a los mexicanos residentes (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2024). Entre los hablantes con competencia limitada incluimos a los refugiados saharauis en territorio argelino, donde el español es segunda lengua y tiene una presencia notable en la enseñanza y la comunicación pública. El censo argelino no recoge información sobre la población saharaui refugiada. Los datos disponibles proceden de ACNUR, aunque las cifras son anticuadas. Los hablantes de español se estiman sobre la población mayor de 50 años: la población total estimada es de unas 173.600 personas y las mayores de 50 años son alrededor de 30.000, a partir de datos de la Agencia de Refugiados de la ONU (2018).

Aruba

Datos del Central Bureau of Statistics Aruba (2021, 2023), que deberían incluir los más de 11.000 venezolanos emigrados al país (R4V, 2025). La tasa de crecimiento es muy baja, pues no supera el 0,1 %, de ahí que mantengamos las mismas cifras que en 2025, a la espera de que se produzcan nuevas informaciones. Se incluyen los residentes con origen en países hispanohablantes. Como hablantes con competencia limitada, se incluyen los conocedores del papiamento, que son aproximadamente un 70 % de la población (Sato Center, 2012).

Australia

A partir del censo de 2021 (Australian Bureau of Statistics, 2021), con proyección a 2026 (Australian Bureau of Statistics, 2023). La cifra de hablantes de español en casa sería de 188.178. Para los hablantes del Grupo de Competencia Limitada, se ha actualizado a 2026 la cantidad estimada para 2024.

Belice

Según el censo de 2022 (Statistical Institute of Belize, 2022a), el 54 % de los beliceños habla español (Statistical Institute of Belize, 2022b). Se ha realizado la proyección a 2026. El 80 % de los inmigrantes nacidos en el extranjero procede de países hispanohablantes según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2022). Los hablantes de competencia limitada se obtienen del total de hablantes de español, menos los nacidos en países hispanohablantes. Es posible que muchos de los beliceños que hablan español lo hagan con dominio nativo, pero aquí no se da por seguro y general.

Brasil

Los hablantes con dominio nativo, procedentes de países hispanohablantes, se recuentan a partir del Registro Nacional Migratorio (inmigrantes internacionales registrados por la Policía Federal) (UNICAMP, 2024), completado con información de 2025 recolectada por la Embajada de España en Brasil y proyectada a 2026. En 2026, el número de venezolanos sigue sobresaliendo claramente sobre las personas procedentes de otros países, ya que en 2024 eran más de 600.000 (R4V, 2025). Por información de la asociación de escuelas brasileñas Cultura Inglesa y de Babbel, Juliana Pazetti estima que menos de un 1 % de los brasileños hablan español (Nuadda, s. f.). Esa proporción supondría en la actualidad un total de más de 2 millones de hablantes de español con dominio nativo, pero no se aporta evidencia alguna sobre ello, más allá de los datos ofrecidos por Ethnologue en aquel momento. Los hablantes con competencia limitada se estiman a partir del registro de fronterizos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024a) y de un estudio de conjunto

de las fronteras terrestres de Brasil (Moura, 2024). La población fronteriza supera los 2,2 millones de habitantes (IBGE, 2024b), por lo que proponemos una estimación del grupo de hablantes con unas prácticas lingüísticas que podrían denominarse portuñol de frontera. A ese grupo poblacional de competencia limitada en español habría que unir el de los estudiantes ya egresados del sistema educativo (reglado y no reglado) y el de los hablantes de herencia que hayan podido conservar la lengua y que, a partir de datos del IBGE, podrían estimarse entre 500.000 y 1 millón de personas. Asimismo, podrían incluirse en este grupo los hablantes sefardíes que, sobre todo en las generaciones de mayor edad, han podido mantener el español en su variedad de judeoespañol.

Canadá

A partir de datos de hablantes de español en casa: 1,76 % (Statistics Canada, 2022). Porcentaje proyectado a la población de 2026 (41.339.800). Para los hablantes de competencia limitada, al porcentaje de población de origen hispano (3,3 %), que se ha incrementado notablemente en los últimos años, se le ha restado el porcentaje de hablantes de español en casa.

China

Los datos de hispanohablantes en China son escasos y de difícil acceso. Contamos con registros para 2020 de peruanos (10.455), basados en datos de la ONU (Datosmacro, s. f.), y mexicanos (3.261) (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2024). Para residentes españoles en China, contamos con los registros del INE (4.522) (INE España, 2025). Estas cifras tienen el inconveniente de no poder proyectarse con un mínimo de fiabilidad y de que se basan en registros consulares, a los que no acuden todos los extranjeros que se instalan en un país. Para el GDN, se incluyen también los que han conseguido un certificado DELE de nivel C antes de 2020. Para el GCL, se incluyen los que han conseguido un certificado DELE de nivel B antes de 2020.

Corea del Sur

El censo de 2025 incluye una pregunta sobre la lengua usada en el hogar, pero los resultados no se publicarán hasta noviembre de 2026 (Statistics Korea, s. f.). Los datos de hispanohablantes de Corea del Sur proceden del Gobierno coreano (National Geographic Information Institute, 2021), si bien no han podido actualizarse por falta de información más reciente. Los residentes extranjeros hispánicos más numerosos proceden de México, Perú y España. El GDN incluye también personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2020; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2020.

Egipto

Los datos de hablantes con dominio nativo corresponden a residentes españoles (INE España, 2025) y mexicanos (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2024), a los que se suman los que consiguieron un certificado DELE de nivel C antes de 2020. El GCL corresponde a las personas que consiguieron un certificado DELE de nivel B antes de 2020.

Estados Unidos

La población de Estados Unidos proyectada a 2026 es de 347,4 millones (Trading Economics, 2025; Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2026b). Las proyecciones de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2022) se han quedado algo cortas (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2023). Statista (2025) proyecta 348,178 millones y PopulationPyramid (s. f.),

349.035.494, por lo que optamos por una proyección moderada. La proyección a 2026 de la población hispana arroja una proporción del 20,5 %; en este caso, las previsiones anteriores también se quedaron cortas. El 14 % de la población habla español en casa (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2023). No obstante, el Pew Research Center ofrece los resultados de una Encuesta Nacional de Latinos en la que se obtiene que el 75 % de los hispanos adultos dicen ser capaces de mantener una conversación en español, comprendiendo y hablando muy bien, como mínimo (Mora y López, 2023). Para los hablantes de competencia limitada, se ofrece una estimación que incluye a los hispanos que conservarían habilidades comunicativas por haber adquirido el español como lengua heredada, así como a los que aprendieron español desde los sistemas educativos y conservan el español aprendido, y los que puedan haber conservado el judeoespañol, sobre todo los sefardíes de edad más avanzada. Contamos con la existencia de hispanos que no hablan nada de español, si bien su proporción varía significativamente entre los adultos y los jóvenes, así como entre los nacidos en Estados Unidos y los nacidos en países hispánicos. La población hispana o latina no autorizada o indocumentada, que en la actualidad asciende a unos 11 millones (Passel y Krogstad, 2024), debe estar incluida en el censo. Las actuales condiciones políticas no son favorables para presuponer la estabilidad de esta situación.

Filipinas

Datos actualizados a partir del Censo de Población y Hogares de 2020 y proyectados a 2026 (Philippine Statistics Authority, 2024). Para los hablantes con dominio nativo en Filipinas, se han tenido en cuenta las cifras de españoles (INE España, 2025) y mexicanos residentes en el extranjero (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2024), a los que se añaden los residentes procedentes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Perú y Puerto Rico (ONU, 2025b). Se incluyen los componentes de los 127 hogares en los que se habla español, según el censo de 2020 (Badillo Matos, 2024): 4,1 miembros por hogar. No se incluyen, en cambio, los residentes de origen español (4.952 en 2020), ya que pueden coincidir con la población española residente en Filipinas, ya contabilizada. Para el Grupo de Competencia Limitada, se han tenido en cuenta las personas registradas en el censo de 2020 como chabacanos caviteños, cotabateños, davaeños y zamboangueños (Philippine Statistics Authority, 2023), con proyección a 2026. Los hablantes de chabacano procedentes de esas etnias se incluyen en el grupo de competencia limitada por sus previsibles limitaciones para la comunicación con hispanohablantes de otras procedencias, no porque sus variedades muestren carencias lingüísticas internas de ningún tipo.

Georgia

Los datos son provisionales y proceden del estudio sobre el español en Europa oriental que se integra en el proyecto «El español en Europa», dirigido desde el Observatorio del Español en Europa del Centro de Estudios Iberoamericanos (HCIAS) de la Universidad de Heidelberg y desde la Universidad de Zúrich, en colaboración con el Instituto Cervantes. Las cifras proceden de fuentes oficiales georgianas y corresponden a 2019. Desde esa fecha no han podido actualizarse las cifras y se ha optado por mantenerlas.

Guam e Islas Marianas del Norte

Según la Oficina del Censo de Estados Unidos la población hispana en Guam es de 4.522 (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2020), dato que no ha sido actualizado. No se incluyen en el recuento como nativos por estar incluidos como latinos en el total de Estados Unidos. El grupo de hablantes con competencia limitada está integrado principalmente por hablantes de chamorro. Se estima que un 17,8 % de la población puede hablar chamorro

(The Bureau of Statistics and Plans, 2020). Sobre la población de 170.773 proyectada para 2026 (Statistics Times, 2025), se ha calculado la población hablante de chamorro. Puede ponerse en duda la inclusión de los hablantes de chamorro dentro del grupo de competencia limitada en español, pero optamos por hacerlo debido a la fuerte impronta del español de esta lengua criolla, sobre todo en el léxico, y por el contacto de esta población con hablantes de origen hispano.

India

Los datos de hispanohablantes en la India son escasos y de difícil acceso (Census of India, 2018). La estimación de hablantes ha sido realizada a partir de la suma de 971 españoles (INE España, 2025), 3.300 argentinos (seguidores de «Argentinos en India» en Facebook); 77 mexicanos (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2024); 670 colombianos (según datos proporcionados por el Registro Electoral de la Embajada de Colombia en India); 20 chilenos (INE Chile, 2017); 329 venezolanos (seguidores de «Venezolanos en India» en Facebook); y 1.700 peruanos (seguidores de «Peruanos en India» en Facebook). Para el GDN, se incluyen también los que han conseguido un certificado DELE de nivel C antes de 2019. Para el GCL, se incluyen los que han conseguido un certificado DELE nivel B antes de 2020. El censo de la India, muy detallado en cuanto al número de hablantes de L1, L2 y L3, no ofrece información sobre el español, incluido en la categoría de otras lenguas. En 2025 comenzó a elaborarse un censo que concluirá en 2026.

Islandia

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

Israel

Como en el informe de 2025, los datos de hispanohablantes con dominio nativo corresponden a residentes extranjeros. Para el cálculo del grupo de competencia limitada, se estima como hablante de judeoespañol un 10 % de la población sefardí (Central Bureau of Statistics Israel, 2023). Los datos se han proyectado a 2026. Pueden existir grupos de hispanohablantes formados por descendientes de los pobladores llegados a partir de 1948 principalmente desde Argentina y México. Dado que muchos de ellos están nacionalizados israelíes, no es accesible la información sobre su origen.

Jamaica

El censo de Jamaica no aporta datos al respecto, al menos a través su página web (STATIN, s. f.). El Joshua Project (2024) afirma que hay 8.500 hispanos en Jamaica, principalmente cubanos. El GDN incluye también personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2020; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2020.

Japón

Para el GDN, se han tenido en cuenta los registros de gobiernos de países hispanohablantes, cuya cantidad viene a coincidir con la aportada en Badillo Matos (2021). Incluimos también en el GDN al profesorado universitario del que se tiene constancia (Moyano López, Hiroyasu y Yamaura, 2025). Consideramos integrantes del GCL a las personas que han concluido estudios universitarios de español desde los años setenta (Moyano López, Hiroyasu y Yamaura, 2025). El GDN incluye también personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2020; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2020.

Marruecos

Las estimaciones presentadas proceden del análisis sobre el español en el panorama idiomático marroquí (Moreno Fernández y El-Harrak, 2025). La cifra de personas originarias de países hispanohablantes (España, Argentina, México, Venzuela, Perú, Chile) se sitúa en torno a los 15.000 residentes, aunque son muchos los marroquíes que conocen y usan el español con igual destreza. A partir del Censo de Población de Marruecos de 2024 (Haut-Commisariat au Plan, 2025), se conoce el número de personas que saben leer y escribir en español y se puede estimar que el 3 % de la población habla español. De todos ellos, podemos estimar que al menos un 10 % lo hablan con dominio elevado (Moreno Fernández y El-Harrak, 2025). La población estimada para el Sáhara Occidental es de unas 675.000 personas, de las cuales serían hablantes de español unas 110.000 personas. Las estadísticas más fiables disponibles proceden del censo marroquí, de ahí su inclusión en este acápite. Este informe presta atención específica al Sáhara Occidental en otro epígrafe.

Moldavia

Mantenemos los datos procedentes de la obra *Demolingüística del español en Rumanía, Bulgaria y Moldavia* (Bleorțu *et al.*, 2024). No ha habido crecimiento poblacional: la tasa de crecimiento poblacional es de -0,6 % (ONU, 2024).

Noruega

Datos estimados para 2025 a partir de información provisional de un estudio en curso sobre la demolingüística del español en los países nórdicos, incluido en el proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich, en colaboración con el Instituto Cervantes. La proyección de población a 2026 se ha realizado a partir de datos del Gobierno noruego (Statistics Norway, 2024).

Nueva Zelanda

Para los hablantes con dominio nativo, se parte de información oficial sobre el grupo de población latinoamericana registrada en el censo de 2023 (Stats New Zealand, 2023), proyectada a 2026, excluidos los brasileños. Se añaden los residentes españoles en Nueva Zelanda (INE España, 2025). El GDN incluye también personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2020; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2020. Podría estimarse un número de egresados universitarios de estudios hispánicos a partir del número de estudiantes de español que han recibido becas (New Zealand Qualifications Authority, 2025). En 2020 había registrados en nivel alto de español 419 estudiantes. Después de seis años, estimamos que ya han concluido sus estudios. Consideramos la cantidad de 400 estudiantes durante los 5 años anteriores como parte del GCL.

Palestina

Datos de españoles y mexicanos en el extranjero (INE España, 2025; Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2024). Como es sabido, no todos los que se trasladan a otros países se registran en los consulados pertinentes. No contamos con registros de otros países hispanohablantes sobre personas trasladadas a Palestina. El GDN incluye también personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2020; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2020. La situación actual de Palestina hace imposible ofrecer estimaciones o datos contrastados, más allá de lo aquí considerado.

Reino Unido

La información sobre hablantes de español (lengua principal) se obtiene a partir del censo (Office for National Statistics, 2022), con porcentajes proyectados a 2026 (Office for National Statistics, 2025). En cuanto al grupo de competencia limitada, el *Eurobarómetro especial 386* (Eurostat, 2012) daba un 3 % de británicos capaces de mantener una conversación en español, mientras que el British Council daba un 4 % para 2014, porcentaje que aumentó hasta el 8 % en 2015 para las personas entre 18 y 34 años (British Council, 2017). Teniendo en cuenta el avance del español en el Reino Unido, se estima que el porcentaje en 2026 puede ser de un 12 % de la población, especialmente entre los jóvenes.

Rusia, Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán

Datos provisionales procedentes del estudio en curso sobre sobre la demolingüística del español en Rusia, Bielorrusia, Kazakistán y Kirguistán, dirigido por Moreno Fernández y Pigariova e incluido en el proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich, en colaboración con el Instituto Cervantes. En Rusia, los cubanos son los más numerosos, junto a los ecuatorianos y los españoles.

Sureste de Europa: Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte, Montenegro, Serbia

Los datos proceden del estudio sobre el español en el sureste europeo que se integra en el proyecto «El español en Europa», dirigido desde el Observatorio del Español en Europa del Centro de Estudios Iberoamericanos (HCIAS) de la Universidad de Heidelberg y desde la Universidad de Zúrich, en colaboración con el Instituto Cervantes. En el volumen publicado bajo el título *Demolingüística del español en el sureste europeo* (Loureda Lamas *et al.,* 2025) se ha prescindido de los datos correspondientes a países que pertenecen a la Unión Europea, por quedar incluidos en UE-27. Los datos correspondientes al GDN cada país son: Albania: 3.591; Bosnia y Herzegovina: 4.076; Macedonia del Norte: 9.107; Montenegro: 2.860; Serbia: 87.327. Y para el GCL: Albania: 5.615; Bosnia y Herzegovina: 3.980; Macedonia del Norte: 8.840; Montenegro: 1.866; Serbia: 72.349.

Suiza

A partir de datos de Kabatek (2022) y Kabatek *et al.* (2022). Proyección de crecimiento sobre población total: 9.280.000 (Federal Statistical Office, 2025), con una tasa de crecimiento anual de 0,7 % (ONU, 2024).

Trinidad y Tobago

En 2023, llegaron a Trinidad Tobago alrededor de 44.800 inmigrantes de origen venezolano, que se sumaron a la población residente procedente de países hispanohablantes, en torno a los 60.000 que se estimaban en 2018 (Otis, 2018). Los hablantes con competencia limitada se calculan a partir de una estimación del 5 % de hablantes de español sobre la población total del país (Grau Perejoan y Gea Monera, 2006, p. 209), si bien esta proporción debe ser más alta por la más reciente llegada de hispanohablantes.

Turquía

Entre los hablantes nativos incluimos los de origen español (INE España, 2025), junto a un millar de colombianos y mexicanos. También se incluyen en el GDN los egresados universitarios en Filología y Literatura Española entre 2012 y 2024 (Gálvez Frutos, 2025). El GDN incluye también personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2020; el grupo de competencia limitada incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2020. Asimismo, el GCL incluye hablantes de judeoespañol. Agradecemos la información que nos han proporcionado Karen Sharhon y Jak Sigura, líderes de las comunidades sefardíes de Estambul y Esmirna, respectivamente. Agradecemos también la ayuda de Fernando Vara de Rey, director del Instituto Cervantes de Estambul.

Ucrania

Los datos son provisionales y proceden del estudio sobre el español en Europa oriental, que se integra en el proyecto «El español en Europa», dirigido desde el Observatorio del Español en Europa del Centro de Estudios Iberoamericanos (HCIAS) de la Universidad de Heidelberg y desde la Universidad de Zúrich, en colaboración con el Instituto Cervantes. Las cifras proceden de fuentes oficiales ucranianas y corresponden a 2019. Dada la situación de guerra que Ucrania está viviendo desde 2022, no es fácil actualizar las cifras ni estimar cómo se verá afectada la población hispanohablante.

Unión Europea-27

Proyección a partir del *Eurobarómetro especial 540* (Eurostat, 2024), que incluye datos sobre población mayor de 15 años en 2023. Los datos se refieren a este sector de población. La población de la UE-27 proyectada para 2026 es de 453.479.009, aunque parece estar alcanzando un máximo que comenzará a decrecer en los próximos años (Eurostat, 2025b). Según el Eurobarómetro, 43,3 millones de personas son capaces de mantener una conversación en español siendo esta su primera, segunda o tercera lengua extranjera. De ellos, el 12% tiene competencias avanzadas de la lengua, por lo que los consideramos miembros del grupo de dominio nativo por sus habilidades comunicativas. La población escolarizada se contabiliza aparte. Entre los hablantes de dominio nativo del español en la UE-27 (excluida España) se contabilizan 3,49 millones de personas de origen hispánico de primera o segunda generación y 1,8 millones de migrantes europeos retornados a sus países de origen. Los descendientes de migrantes hispanohablantes sin dominio nativo de español estimados por el proyecto «El español en Europa» se incluyen entre los hablantes de competencia limitada.

Otros países

Datos obtenidos de registros oficiales de ciudadanos hispanohablantes en el extranjero. Se han tenido en cuenta los países con mayor cantidad de residentes en el exterior: españoles (en todos los países no incluidos en este cuadro) (INE España, 2025); mexicanos (en Brasil y en Asia, excluidos los países de este cuadro); cubanos (en Haití); y venezolanos (en Guyana) (R4V, 2025). La mayor parte de los países hispanohablantes cuentan con residentes en otros países hispanohablantes, por lo que no se han tenido en cuenta para la elaboración de esa tabla. Algunos de los países más poblados del mundo tienen una población nativa de español muy escasa, que en buena medida queda incluida en la cantidad global. Merece destacarse, en todo caso, Pakistán (con una estimación de 3.000 hablantes nativos) y Tailandia (con una estimación de 1.750 hablantes nativos). Indonesia, cuarto país más poblado del mundo, cuenta con una población nativa de español estimada en 900 hablantes. La población flotante, principalmente por razones de turismo (p. ej. en Tailandia o Indonesia), no se contabiliza en nuestras estimaciones.

El cuadro 2 presenta las cifras de hablantes de español con dominio nativo y con competencia limitada en países y territorios en los que el español no es general, oficial, vehicular o, en definitiva, mayoritario. Las notas que acompañan a los datos de cada país explican las fuentes, interpretaciones y decisiones metodológicas de naturaleza demolingüística que se han ido tomando en el proceso de investigación. Para los recuentos del GDN y el GCL en los países no hispanohablantes se han tenido en cuenta los criterios que se explican a continuación:

1. La nómina de países ha sido aumentada, revisada y actualizada, de acuerdo con la situación geopolítica actual y de acuerdo con los nuevos datos disponibles, especialmente del proyecto «El español en Europa» ya mencionado.

2. La población se actualiza a 2026 de acuerdo con la información procedente de las respectivas oficinas del censo o institutos de estadística. Cuando no se cuenta con cifras oficiales para 2026, se adopta la proyección realizada por los mismos organismos oficiales o por organismos internacionales. La proyección no se ha realizado cuando la situación demográfica o sociopolítica pueda haber modificado seriamente las tendencias, por lo que simplemente se han realizado estimaciones.

3. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Dominio Nativo se calcula fundamentalmente a partir de la población inmigrante de primera generación de origen hispánico, aceptando la idea de que el dominio nativo de la lengua española no es óbice para el dominio de otra u otras lenguas. Para los países donde hay muy escasa población hispanohablante, se han considerado complementariamente las personas que han conseguido el certificado DELE en su nivel C hasta 2020, por existir menor riesgo de doble contabilidad con otras bolsas de hablantes, especialmente los residentes extranjeros.

4. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Competencia Limitada se obtiene generalmente como resultado de la suma de los hablantes reconocidos como descendientes de hispanohablantes o continuadores de una población, una cultura o una tradición hispánicas. En este sentido, los grupos de más delicada valoración son los hablantes de judeoespañol y de lenguas criollas como el chabacano o el papiamento. También se incluyen en este perfil los egresados de los sistemas educativos con estudios de español y los nacionales emigrantes retornados desde países hispanohablantes. Para los países donde hay poca población hispanohablante, se han considerado las personas que han conseguido el certificado DELE en su nivel B antes de 2020, por existir menor riesgo de doble contabilidad con otras bolsas de hablantes, especialmente con posibles estudiantes en la enseñanza secundaria, cuando existen, o universitaria.

El análisis realizado nos muestra que la cantidad total de hablantes potenciales del español fuera del dominio hispánico sobrepasa los 137 millones, aproximadamente un 8 % por encima de los datos ofrecidos para 2025. En este caso, también debe tenerse en cuenta que algunos censos o informaciones se han actualizado o han ofrecido datos más completos, por lo que el crecimiento del número de hablantes ni es lineal ni obedece siempre a un crecimiento natural o vegetativo de las propias comunidades o grupos hispanohablantes.

En el cuadro 2 destacan singularmente las cifras correspondientes a Estados Unidos y a la Unión Europea. En el caso de Estados Unidos, las estadísticas de residentes aún no detectan las consecuencias de las deportaciones que se vienen produciendo desde enero de 2025. Según el Department of Homeland Security de Estados Unidos (DHS, 2025), a lo largo de 2025 se produjeron más de medio millón de deportaciones de indocumentados, mayoritariamente hacia México y hacia los países del triángulo norte de América Central (Guatemala, Honduras, El Salvador), con envíos menores a Venezuela, Ecuador y Colombia. A estas deportaciones se unen las deportaciones voluntarias o autodeportaciones, que en 2025 superaron el millón y medio de personas, con previsión de llegar a 600.000 deportaciones por año. Cabe suponer que la mayoría de las deportaciones afectarán a hispanoamericanos, como ya está ocurriendo. Al tratarse de personas indocumentadas, resulta difícil calibrar las incidencias de estas deportaciones sobre la demolingüística del español, al menos hasta que no se produzca una actualización censal.

La Unión Europea, de acuerdo con los datos del *Eurobarómetro especial* 540, ha de ir conociendo una mayor cifra de personas con capacidad de mantener una conversación en lengua española, dado que la proporción de los comprendidos entre los 15 y los 25 años que son capaces de hacerlo se sitúa en el 13 %. No obstante, al margen de las estadísticas oficiales de la Unión Europea, es más que probable que el proyecto «El español en Europa», aún en desarrollo, continúe descubriendo nichos de hispanohablantes tanto en la Europa comunitaria como en la extracomunitaria.

Nuestro análisis sigue ofreciendo informaciones precarias en relación con los países con mayor demografía del mundo: la India y China. A lo largo de 2026 se pretende desplegar una estrategia de investigación que permita paliar en alguna medida estas carencias, si bien no existen garantías de éxito, por la escasez de datos oficiales y la dificultad de acceder de ellos. En cualquier caso, la población hispanohablante nativa

ha de ser bastante reducida, por lo que los avances sobre la situación del español en estos países han de llegar principalmente del ámbito de los aprendices de español, en especial de los universitarios.

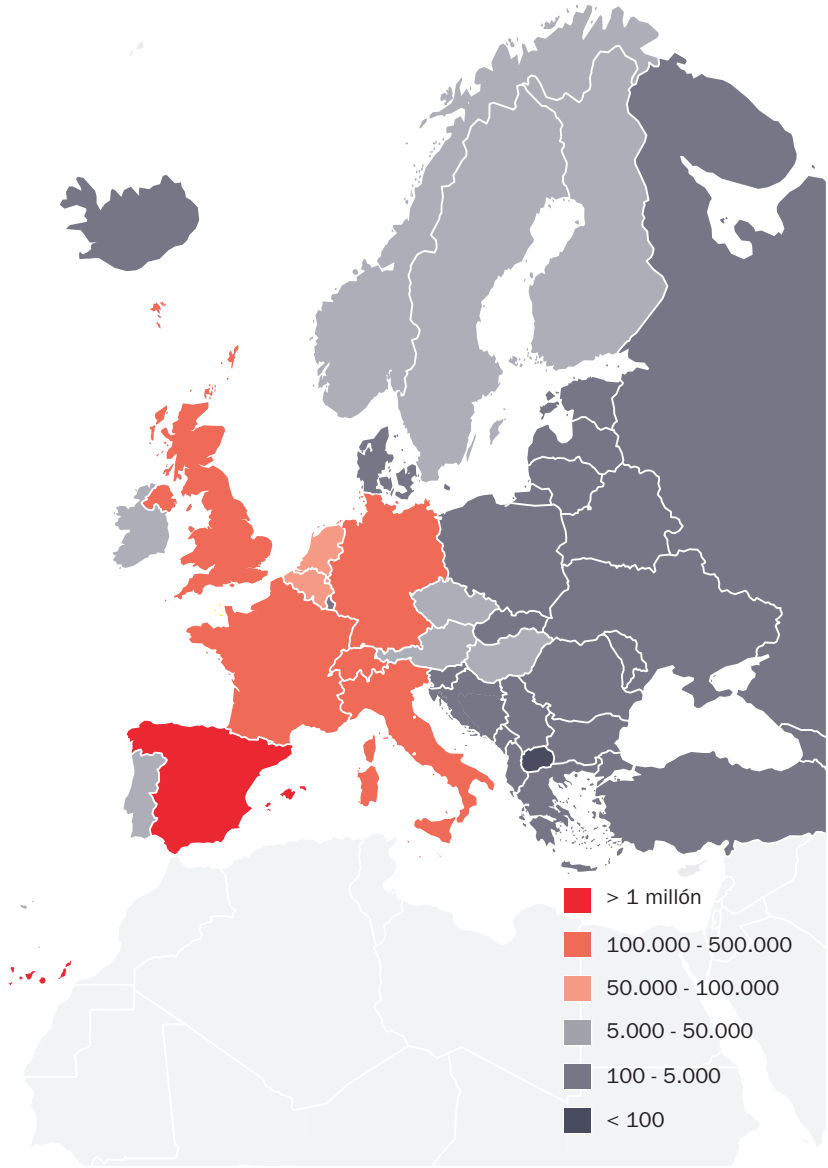
Finalmente, hay tres territorios que merecen un comentario especial por la peculiaridad de su situación general y en relación con la lengua española: Ucrania, Palestina y Marruecos. Como puede fácilmente comprenderse, Ucrania y Palestina son dos regiones especialmente complejas, por muy diversos motivos, pero también en relación con el conocimiento de su dinámica demográfica. En el caso de Ucrania, contamos con los materiales reunidos justo antes del inicio de la invasión por parte de Rusia, sin que exista posibilidad de actualizarlos en este momento. En los próximos meses aparecerá un volumen, dentro del proyecto «El español en Europa», dedicado precisamente a este país que nos permitirá disponer de datos algo más concretos. En cuanto a Palestina, la única referencia medianamente fiable es la procedente del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, a través del Instituto Nacional de Estadística. Por lo demás, solo queda desear una pronta estabilización de la situación.

La situación del español en Marruecos revela dificultades diferentes. En 2025 se creó un grupo de trabajo, coordinado por el Observatorio Global del Español y reunido por vez primera en el Instituto Cervantes de Tetuán por iniciativa de su entonces director, Francisco Oda Ángel, que se está ocupando de poner al día las informaciones sobre la comunidad hispanohablante en este territorio tan ligado a España por razones geográficas, históricas, económicas y migratorias. Hasta ahora se ha publicado un primer análisis (Moreno Fernández y El-Harrak, 2025) que evidencia varios hechos relevantes: por un lado, el envejecimiento y debilitamiento de una población hispanohablante que se había mantenido durante el último siglo y medio; por otro lado, la marginación del español en el sistema de enseñanza pública por parte de una política educativa que en 2026 pretende generalizar el estudio del inglés en la enseñanza secundaria, además de reforzar el conocimiento del francés; finalmente, el refuerzo de la enseñanza extracurricular y extranjera de

español, que compensa la desatención al español en el sistema educativo público marroquí. Este último hecho se aprecia en el crecimiento de las matrículas en el Instituto Cervantes y en el sistema escolar de la Acción Educativa Exterior de España, así como en la red de escuelas de la Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero (AEFE), organismo de enseñanza francesa en Marruecos. De ello se ofrecen más detalles tanto en el estudio ya publicado como en el epígrafe de este informe dedicado a los aprendices de español.

Como ocurría en entregas anteriores, este informe de 2026 confirma que la movilidad de los hispanohablantes sigue siendo causa directa de la presencia del español en espacios del globo alejados lingüística y culturalmente del espacio hispánico. A este respecto, uno de los territorios que más ha acusado la incidencia de la migración hispanohablante es Europa. La migración es un fenómeno internacional que a comienzos de 2025 alcanzó los 304 millones de migrantes en todo el mundo (ONU, 2025b). De ellos, alrededor del 20 % residen en países miembros de la Unión Europea, donde se expidieron 3,5 millones de permisos de residencia en 2024, de los cuales la mayoría se gestionaron en tres países: España (16 %), Alemania (15,5 %) y Polonia (13,9 %) (Eurostat, 2025a). Entre los mayores contingentes de migrantes en Europa y en el mundo se encuentran los de origen hispanoamericano. De hecho, entre los diez países de los que salen más inmigrantes internacionales se encuentran dos países hispanohablantes, Venezuela y México (ONU, 2025b), y una parte muy significativa de esos migrantes tienen Europa como destino.

MAPA 1 INMIGRANTES HISPANOHABLANTES RESIDENTES EN PAÍSES DEL CONTINENTE EUROPEO



FUENTE: Moreno Fernández *et al.* (2025).

En 2025, el Observatorio Global del Español publicó un amplio informe sobre la migración hispanohablante en Europa que ofrece un panorama amplio y a la vez detallado del alcance de este nutrido desplazamiento poblacional (Moreno Fernández *et al.*, 2025). El estudio revela que la mayoría de la población hispanohablante se concentra en los países más poblados de Europa y que, del total de hispanohablantes en Europa, el 95 % se asientan en la Europa occidental, especialmente Alemania, Bélgica, España, Irlanda, Italia, Francia, los Países Bajos, Portugal y el Reino Unido.

De todos ellos, España es con diferencia la nación receptora de un mayor número de migrantes hispanohablantes, con alrededor de 4,5 millones, seguida de Francia. Así pues, el mapa del continente presenta un espacio hispanohablante con una densidad de población más intensa en el occidente, que va diluyéndose cuanto más hacia el oriente se dirija la mirada, de modo que solamente el 5 % de los inmigrantes hablantes de español se concentra en los países más orientales de Europa y lo hacen de manera dispersa y formando comunidades reducidas y recientes. Si analizamos los países individualmente, observamos que la comunidad de inmigrantes hispanohablantes representa más del 30 % de la población extranjera solamente en dos estados: Andorra y España.

En lo que se refiere al origen de los inmigrantes hispanohablantes en Europa, cabe destacar que los españoles constituyen el grupo más numeroso –excluyendo el caso de España, claro está– y que la mayoría de ellos han sido acogidos en países occidentales. Tras España, los países que más inmigrantes aportan a Europa son Colombia, Venezuela, Perú y Ecuador.

2.4 Los aprendices de español en el mundo

El análisis demolingüístico realizado por el Observatorio Global del Español revela un grupo de aprendices de español de 24,1 millones de personas en 2026. La cifra supone un ligero descenso de 450.000 alumnos respecto a 2025, una variación que responde fundamentalmente

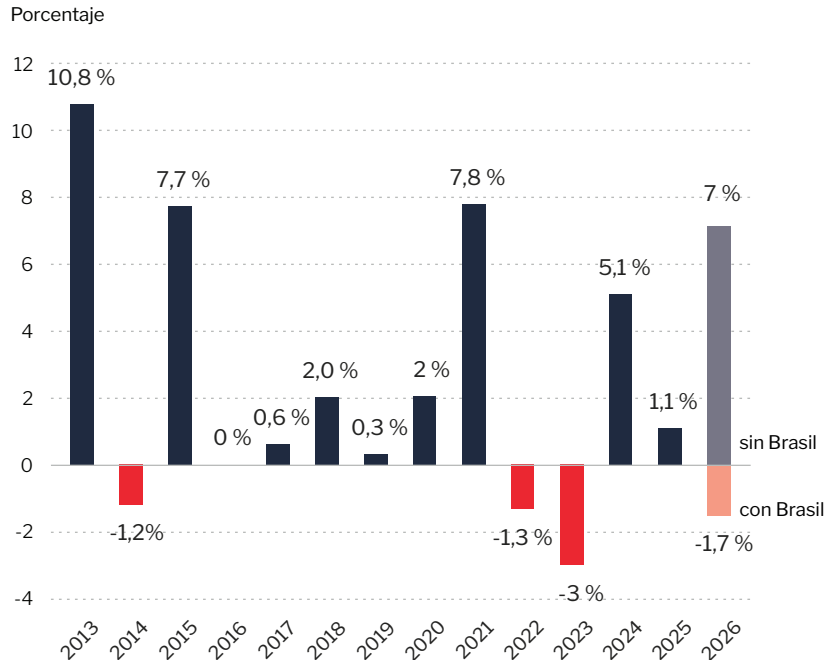
a dos factores. Por un lado, el cambio fundamental radica en la significativa pérdida de espacio del español en el sistema educativo de Brasil. Por otro, para esta edición del informe se han ajustado estimaciones de aprendices de español en varios países de África, Asia y del este de Europa.

La situación del español en Brasil merece un breve comentario. Como es sabido, en 2017 se revocó la conocida como *ley del español* de 2005, que permitía la implantación de la oferta obligatoria del español como lengua optativa en la enseñanza media. El efecto inmediato de este cambio legislativo fue la paulatina retirada de la oferta de español en muchos centros educativos del país, lo que en 2023 se tradujo en una reducción a la mitad de los 5 millones de alumnos registrados en 2018. El impacto de la situación del español en Brasil se observa en el gráfico 6.

Si se deja a un lado el gran país lusófono, el número de alumnos de español en el mundo aumenta un 7 % respecto a 2025, debido, sobre todo, a la dinámica de crecimiento en espacios emergentes de la lengua española. En África, donde se encuentran 3,8 millones de aprendices (un 15 % del total mundial), destaca la presencia del español en cinco países con una alta institucionalización educativa para su enseñanza (Serrano Avilés, 2026): Camerún, Costa de Marfil, Benín, Senegal y Gabón. En Camerún y Costa de Marfil, el aprendizaje de español tiene una amplia tradición en los currículos de enseñanza secundaria; hoy es aprendido por 1,2 millones y casi 1 millón de alumnos, respectivamente. En Benín, Senegal y Gabón, el español como lengua extranjera es de implantación más reciente y cuenta con una situación estable y un amplio número de alumnos (véase el cuadro 3). En Asia, la comparación interanual también revela un aumento considerable de alumnos de lengua española en las principales potencias orientales: China (+20 %) y Japón (+13 %). En Europa se identifican varios espacios de gran dinamismo para el español: aumenta su número de alumnos en espacios en los que tiene un alto grado de institucionalización como lengua extranjera en los sistemas educativos (Alemania, Francia, Irlanda, Suecia) y, sobre todo, en espacios emergentes como los Países Bajos, la República Checa y Polonia, donde

crece un 46 %, un 33 % y un 9 %, respectivamente. El análisis de la variación interanual revela, además, un grupo de países donde el español ha perdido una proporción relevante de alumnos. Entre ellos destaca, aparte del ya mencionado Brasil, Bélgica (-11 %), Dinamarca (-4 %), Austria (-2 %) e Italia (-2 %)[3].

GRÁFICO 6 EVOLUCIÓN INTERANUAL DEL NÚMERO DE APRENDICES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO



FUENTE: informes *El español: una lengua viva* (2013-2023) y *El español: lengua para el mundo* (2024-2025) del Instituto Cervantes.

3. Para una visión panorámica sobre el aprendizaje del español en Europa, véase el informe del Observatorio Global del Español elaborado por Loureda Lamas y Valero Fernández (2026).

Los cambios señalados marcan la geografía de la enseñanza de español como lengua extranjera que en 2026 dibuja un mapa de claros contornos. El 64 % de los aprendices de español se concentra en Estados Unidos y la Unión Europea, aunque un análisis más profundo revela realidades regionales muy distintas. En Estados Unidos, el español es la lengua extranjera más estudiada en los centros educativos: lo cursa el 76 % del alumnado que aprende lenguas extranjeras. Sin embargo, el aprendizaje de lenguas extranjeras solo alcanza al 20 % de la población escolar, una realidad que es al tiempo muestra de los límites y las potencialidades del español en el país. En la Unión Europea, por su parte, el español es la segunda o la tercera lengua extranjera por número de alumnos en contextos en los que el estudio de una o dos lenguas extranjeras es obligatorio. Su extensión se debe sobre todo a su posición como segunda lengua extranjera en los sistemas educativos de Francia, Suecia e Irlanda, y como tercera en Alemania, Italia y Portugal, así como en determinadas etapas educativas de Polonia y Austria.

Para comprender la demolingüística del español como lengua extranjera en el mundo, es importante señalar que existe una amplia cifra oculta de aprendices. Al menos dos razones apuntan a ello. Por un lado, no se dispone de datos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en los sistemas educativos de muchos países, especialmente en la enseñanza universitaria más allá de los programas de filología; por otro, existe un gran desconocimiento de las dinámicas de aprendizaje en espacios de enseñanza no reglada.

CUADRO 3 NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO*

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2024-2025	Total
Estados Unidos	8.274.261	584.453	44.841	3.576	8.907.131
Francia	3.378.123	244.080	5.978	2.158	3.630.339
Brasil	2.146.650	43.517		4.092	2.194.259
Reino Unido	2.017.796	21.505		3.429	2.042.730
Camerún	1.261.569	2.502	1.028		1.265.099
Costa de Marfil	997.423	2.850		8	1.000.281
Italia	870.088	46.536	25.009	5.144	946.777
Alemania	632.819	52.563	141.434	5.619	832.435
Benín	705.000	15.534	5.000		725.534
Senegal	309.439	12.080		351	321.870
Suecia	268.638	18.820	16.765	254	304.477
Polonia	270.604	19.708	3.928	2.582	296.822
Gabón	190.534	955	1.461		192.950
Canadá	156.126	10.992			167.118
Portugal	100.590	5.600		670	106.860
Noruega	99.855	1.290	1.292		102.437
Argelia	40.290	45.409		3.789	89.488

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2024-2025	Total
Marruecos	43.261	13.111	4.839	12.202	73.413
República Checa	68.839	1.212	272	1.278	71.601
Austria	58.497	1.607	7.950	780	68.834
Japón	3.024	64.000		545	67.569
Australia	55.265	9.300		955	65.520
China	19.780	34.823	8.866	1.532	65.001
Irlanda	52.918	2.700		1.133	56.751
Rusia	42.022	8.398	4.418	1.225	56.063
Países Bajos	34.740	14.160		404	49.304
India	25.000	7.681	11.001	2.780	46.462
Túnez	43.135			851	43.986
Bélgica	14.486	7.799	18.875	746	41.906
Nueva Zelanda	33.372	2.098			35.470
Otros países	110.047	38.833	80.756	12.258	241.894
TOTAL					24.110.381

* Dando continuidad al criterio seguido en informes anteriores, para no alterar radicalmente la proyección estadística, el cuadro solo desglosa los países donde hay más de 30.000 alumnos, aunque la cifra total sí agrega los datos de los países con un número inferior de estudiantes. Si en alguna celda no aparecen cifras, se debe a la ausencia de datos específicos o a que se ofrecen los datos agregados.

FUENTE: elaboración propia.

FUENTES E INFORMACIÓN ADICIONAL DEL CUADRO 3

Alemania

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de la Oficina Federal de Estadística correspondientes al año escolar 2024-2025 (Statistisches Bundesamt, 2025). Estimación de estudiantes universitarios de Loureda Lamas *et al*. (2022). Estudiantes en enseñanza no reglada inscritos en universidades populares (*Volkshochschulen*) en 2024 (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2026).

Argelia

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

Australia

A partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD, 2024): 35.093 estudiantes de español en primaria y 20.172 en secundaria durante el ciclo escolar 2023. Las cifras corresponden solamente a centros públicos. El número de estudiantes universitarios corresponde a 2017 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Austria

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de la Oficina Federal de Estadística correspondientes al año escolar 2023-2024 (Statistik Austria, 2026). Estudiantes universitarios, estimación tomada de Zielinski *et al*. (2026). Estudiantes en enseñanza no reglada, datos de alumnos inscritos en cursos de español durante el 2023 suministrados por la Asociación de Universidades Populares (*Volkshochschulen*).

Bélgica

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2023-2024. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. En «otros» se incluyen los alumnos de los programas de educación de adultos del curso 2022-2023 (MEFPD, 2024).

Benín

A partir de Serrano Avilés (2026).

Brasil

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, dato correspondiente a 2025 facilitado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a través de la Consejería de Educación de España en Brasil. Estudiantes universitarios, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022).

Camerún

A partir de Serrano Avilés (2026).

Canadá

A falta de datos representativos a escala nacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, 2020, 2022), se ha hecho una estimación de la población escolar de la provincia de Quebec a partir de datos de Gay (2014) para el curso 2022-2023 (Statistics Canada, 2024a, 2024b). El número total de estudiantes será superior al reportado.

China

Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, a partir del informe *El mundo estudia español* (MEFPD, 2024) e información aportada por Xin Wei al Observatorio Global del Español. Estudiantes universitarios, a partir de González Puy (2018). En «otros» se incluye una estimación realizada en informes anteriores. Todas las cifras han sido contrastadas con datos del MEFPD (2024).

Costa de Marfil

A partir de Serrano Avilés (2026).

Estados Unidos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, estimación basada en el porcentaje de alumnos de K-12 que estudia una lengua extranjera (20 %) y la proporción de estos que elige español (76 %) según el informe de American Councils for International Education (2017) y la población escolar (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2026a, 2026b). Para los estudiantes universitarios se reportan datos de Lusin *et al.* (2023). La categoría «otros» incluye a los alumnos de los programas de la Acción Educativa Exterior de España para el curso 2024-2025.

Francia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, estimación de Tano (2023, p. 157). Estudiantes en enseñanza no reglada, datos a partir de Instituto Cervantes (2023).

Gabón

A partir de Serrano Avilés (2026).

India

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

Irlanda

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2023-2024. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes universitarios de lenguas extranjeras (Bruen, 2023) y el peso relativo del español en secundaria.

Italia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2023-2024. Para los datos de estudiantes universitarios y otros alumnos se recurre a la estimación realizada por Bonomi, Calvi y Uberti-Bona (2024). Para evitar una doble contabilización, se ha restado de la cifra global proporcionada por la obra recién citada el número de alumnos del Instituto Cervantes en Italia para el curso 2020-2021.

Japón

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, a partir de los datos del MEFPD (2024). Estimación de alumnos universitarios tomada de Moyano López, Hiroyasu y Yamaura (2025) para el curso 2021-2022.

Marruecos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, a partir de Fernández Vítores (2023). Estudiantes universitarios, datos del Observatorio Global del Español (Moreno Fernández y El-Harrak, 2025). Estudiantes en enseñanza no reglada, datos suministrados en febrero de 2024 por la Embajada de España, correspondientes al alumnado en centros de titularidad del Estado español dependientes de la Consejería de Educación.

Noruega

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2023-2024. Estudiantes universitarios, datos y estimaciones provisionales tomados del estudio en elaboración *Demolingüística del español en los países nórdicos*.

Nueva Zelanda

A partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) y del MEFPD (2024).

Países Bajos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2023-2024. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Polonia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2023-2024. Estudiantes universitarios, datos a partir de Zielinski y Tatoj (2025) para el año académico 2023-2024. En la categoría «otros» se incluyen estudiantes en enseñanza no reglada, a partir de Instituto Cervantes (2023).

Portugal

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2023-2024. Estudiantes universitarios, dato a partir de Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

Reino Unido

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2020) correspondientes al año escolar 2018-2019. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

República Checa

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos tomados de Pešková (2025) correspondientes al año escolar 2024-2025. Estudiantes universitarios, datos tomados de Zielinski *et al.* (2025). La categoría «otros» incluye alumnos de las Escuelas Estatales de Idiomas (Pešková, 2025).

Rusia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria, formación profesional y universidad, datos provisionales del estudio en elaboración *Demolingüística del español en Rusia, Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán*. En «otros» se incluyen estudiantes de enseñanza no reglada estimados en Instituto Cervantes (2023).

Senegal

A partir de Serrano Avilés (2026).

Suecia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2026) correspondientes al año escolar 2023-2024. Datos provisionales de estudiantes universitarios y enseñanza no reglada tomados del estudio en elaboración *Demolingüística del español en los países nórdicos*.

Túnez

Datos suministrados por la Embajada de España para este informe, confirmados y actualizados por el Ministerio de Educación Secundaria tunecino para el curso académico 2023-2024.

Otros países

Incluye cifras de países con menos de 30.000 alumnos en África y Asia (Catar, Emiratos Árabes Unidos, Filipinas, Ghana, Guinea-Bisáu, Irán, Irak, Israel, Libia, Malaui, Mali, Togo, Vietnam y Zimbabue), cuyos datos han sido proporcionados por las embajadas de España en los respectivos países en febrero de 2024; datos de Brunéi, Indonesia, Malasia y Tailandia a partir de Badillo Matos (2024); datos de Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán a partir del estudio en elaboración *Demolingüística del español en Rusia, Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán*. También se incluyen datos de otros países no desglosados de Europa (Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte, Montenegro y Serbia) (Loureda Lamas *et al.*, 2025); y de la Unión Europea-27: Bulgaria, Chipre, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Rumanía y Turquía, véanse Loureda Lamas *et al.* (2025) y Eurostat (2026).

Los datos consignados en este informe proceden todos ellos de fuentes bien identificadas y con una suficiente fiabilidad. Existen, no obstante, nichos ocultos de aprendices de los que no se tiene una constancia estadística, por lo que no quedan aquí reflejados, si bien su estatus puede ser diferente en el futuro. De hecho, las oscilaciones cuantitativas que ofrece la constancia del número total de aprendices dependen en gran medida de las fuentes a las que se va teniendo acceso o del momento en que se produce la actualización de los datos. Asimismo, existen otras fuentes cuyos datos, aunque ciertos, pueden encerrar realidades cuya naturaleza no se conoce con el suficiente detalle, por lo que han de tomarse con la debida cautela antes de incorporarlos a la cuantificación general. De hecho, para valorar la magnitud de la actividad no registrada de aprendizaje de español resulta útil considerar su presencia en plataformas digitales. Según los datos de Duolingo, más de 72 millones de usuarios acceden a la plataforma para aprender español. Esto puede ser un indicador de que, incluso si los 23 millones de aprendices registrados en el recuento anterior fueran usuarios de Duolingo, existiría un grupo muy numeroso de aprendices de español –al menos, de interesados en aprender español– desconocido para la demolingüística del español.

En lo que se refiere a Duolingo, los usuarios de esta plataforma que eligen el español constituyen el segundo grupo de aprendices, con más de 72 millones. El español se encuentra muy por detrás del inglés, que es, con diferencia, la lengua más aprendida, con más de 275 millones de aprendices, pero los números del español son muy significativos.

Los datos extraídos de la página de la plataforma permiten conocer la lengua de origen de los usuarios que aprenden cada lengua. Los aprendices de español se concentran en un grupo de siete lenguas de origen. Dos de cada tres aprendices de español son hablantes de inglés; el 9 % son hablantes de portugués, el 8 % de francés, el 4 % de alemán y el 2 % de italiano, ruso y chino, respectivamente. Para valorar el impacto del español en la plataforma resulta interesante conocer la proporción de aprendices de español sobre el total de usuarios de Duolingo desde cada lengua de origen. Como se observa en el cuadro 5, uno de cada

cuatro usuarios que tienen el alemán o el sueco como lengua de origen aprenden español en la plataforma. La preferencia por el español también se observa entre hablantes de inglés, de francés, de italiano y de portugués.

CUADRO 4 NÚMERO DE USUARIOS DE DUOLINGO POR LENGUA ELEGIDA PARA SU APRENDIZAJE

Lengua elegida	Usuarios
Inglés	275.852.000
Español	72.047.500
Francés	52.392.100
Japonés	35.631.010
Alemán	35.354.900
Coreano	27.002.150
Italiano	27.000.500
Chino (mandarín y cantonés)	23.342.220
Portugués	14.780.880
Ruso	12.528.000
Hindi	11.700.000
Árabe	8.460.000

FUENTE: elaboración propia a partir de Duolingo.

CUADRO 5 USUARIOS DE LA PLATAFORMA DUOLINGO APRENDICES DE ESPAÑOL, CON PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL DE APRENDICES DE ESPAÑOL POR LENGUAS DE ORIGEN Y CON PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL DE USUARIOS DESDE CADA LENGUA DE ORIGEN

Lengua materna	Español	% sobre el total de aprendices de español	% de aprendices de español sobre el total de usuarios de Duolingo desde cada lengua de origen
Inglés	48.800.000	67,7 %	22,2 %
Portugués	6.220.000	8,6 %	16,3 %
Francés	5.580.000	7,7 %	19,8 %
Alemán	3.170.000	4,4 %	25,3 %
Italiano	1.670.000	2,3 %	19,3 %
Ruso	1.620.000	2,2 %	6,4 %
Chino	1.180.000	1,6 %	2,9 %
Polaco	638.000	0,9 %	9,9 %
Árabe	605.000	0,8 %	2,5 %
Neerlandés	430.000	0,6 %	9,8 %
Turco	304.000	0,4 %	2,5 %
Hindi	229.000	0,3 %	1,0 %
Japonés	185.000	0,3 %	1,6 %
Checo	173.000	0,2 %	6,7 %
Coreano	168.000	0,2 %	4,4 %

Lengua materna	Español	% sobre el total de aprendices de español	% de aprendices de español sobre el total de usuarios de Duolingo desde cada lengua de origen
Rumano	143.000	0,2 %	6,5 %
Sueco	143.000	0,2 %	25,2 %
Indonesio	127.000	0,2 %	1,5 %
Tagalo	112.000	0,2 %	7,9 %
Griego	112.000	0,2 %	13,1 %
Vietnamita	111.000	0,2 %	0,7 %
Húngaro	107.000	0,1 %	4,6 %
Ucraniano	83.000	0,1 %	3,3 %
Bengalí	72.200	0,1 %	1,1 %
Tailandés	33.400	0,05 %	1,1 %
Télugu	19.100	0,03 %	0,9 %
Tamil	12.800	0,02 %	1,3 %
TOTAL	72.047.500		

FUENTE: elaboración propia a partir de Duolingo.

Una de las razones que explica la distribución es el peso que juega la geografía de las lenguas y su demografía. En efecto, más allá del inglés, que es la lengua con más usuarios desde cualquier lengua, se observa un interés mayor por las lenguas cercanas: los usuarios de lenguas asiáticas se suelen interesar por el aprendizaje de las lenguas de más

peso en la región (japonés, coreano y chino), mientras que los hablantes de lenguas europeas se suelen interesar por lenguas de su entorno geográfico o área de influencia, como el alemán entre los hablantes de húngaro. Los factores geográfico y geopolítico pueden explicar, pues, la distribución de aprendices de lenguas, que también está relacionada con la popularidad de algunas lenguas entre los hablantes de una comunidad lingüística determinada o con las limitaciones de su aprendizaje en espacios de enseñanza reglada.

2.5 Los hablantes potenciales de lengua española

La suma de los totales ofrecidos en los cuadros anteriores queda recogida en el cuadro 6. El total corresponde al grupo de hablantes potenciales de español dentro y fuera de los países mayoritariamente hispanohablantes. Recordamos que el uso potencial del español incluye tanto el que de él hacen los hablantes que tienen un dominio nativo de la lengua como aquellos cuyo dominio o competencia encuentran eventualmente limitaciones de naturaleza estilística o sociolingüística y aquellos que lo aprenden dentro de un sistema educativo.

El cuadro 6 consolida algunas dinámicas que merecen resaltarse. En primer lugar, la comunidad hispanohablante continúa su dinámica de crecimiento, por encima de los 520 millones de hablantes de dominio nativo, cuya demografía tiende a ralentizarse en las próximas décadas. En segundo lugar, se observa el crecimiento de los hablantes potenciales de español fuera del espacio mayoritariamente hispanohablante, lo que se debe en buena medida a la población de trasfondo migratorio. En cuanto a los aprendices de español, se constata el crecimiento sostenido de este grupo, con un incremento del 7 % el último año, excluyendo el caso, relativamente anómalo, de Brasil. En conjunto, los hablantes potenciales de lengua española en el mundo superan los 640 millones, lo que mantiene al español entre las lenguas con mayor potencial demográfico del planeta.

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

	GDN	GCL	GALE[4]	Total
Países hispanohablantes	458.084.295	20.822.656	-	478.906.951
Países no hispanohablantes	62.807.119	74.239.615	24.110.381	161.157.115
TOTAL	520.891.414	95.062.271	24.110.381	640.064.066

FUENTE: elaboración propia.

3. El espacio hispano-lusófono

La comunidad hispanohablante, además de las características y condiciones que encierra –tanto lingüísticas como extralingüísticas–, participa de una realidad que redimensiona su capacidad de influencia internacional. Más allá de su convivencia con las comunidades idiomáticas de otras lenguas peninsulares, en el caso de Europa, y originarias, en el caso de América, la comunidad hispánica presenta una clara cercanía o afinidad con la comunidad lusófona, tanto en la península ibérica como en América del Sur. Esa cercanía está fundamentada en una afinidad lingüística que se ve reforzada por la historia, la geografía, la cultura y la economía.

4. En el GALE de los países hispanohablantes, existe la posibilidad de incluir aprendices que ya son contados como tales en sus respectivos países de origen; por este motivo no se incluyen en este cuadro. De este modo se pretende minimizar la posibilidad de incurrir en doble contabilidad.

El sustento de la hispano-lusofonía

La afinidad lingüística encuentra en la inteligibilidad mutua uno de sus principales fundamentos. El español y el portugués son dos lenguas derivadas del latín y pertenecientes al grupo iberorromance, lo que supone no solamente un origen común, sino una coexistencia secular en la que las influencias mutuas han sido constantes. Ello ha contribuido a la inteligibilidad o intercomprensión entre lenguas, por más que la inteligibilidad tenga un componente de subjetividad que llega a ponerla en cuestión. Un claro ejemplo es el de la propia lengua portuguesa: para ciertos grupos, el portugués de Brasil y el portugués de Portugal muestran tales diferencias fonéticas, gramaticales y léxicas que podría hablarse de ininteligibilidad o incluso de la existencia de dos lenguas diferentes (Orlandi, 2009; Venâncio, 2024), si bien la opinión mayoritaria es que se trata de dos variedades de la misma lengua, con sus respectivas peculiaridades (Naro y Pereira-Scherre, 2007).

La inteligibilidad entre el español y el portugués, haciendo tabla rasa de sus variedades, ha sido cuantificada de la siguiente manera: entre ambas existe una alta proximidad léxica (aproximadamente el 84-86 % en lengua escrita) y una inteligibilidad oral parcial (50-60 %) (Friedland, Zeltser y Levy, 2022). Sin embargo, esta proximidad es asimétrica, dado que oralmente los hablantes de portugués suelen comprender mejor a los de español que a la inversa: el nivel de comprensión del portugués hacia el español es del 62 % y el del español hacia el portugués, del 35,7 % (Jensen, 1989; Gooskens *et al.*, 2022).

Sea como sea, existe entre estas lenguas una afinidad que, en el momento de la interacción, puede favorecer cualquier tipo de transacción y, en general, la colaboración a cualquier nivel (Reto y Gutiérrez Rivilla, 2020). En el caso de las documentaciones administrativa y comercial, existe una alta transferibilidad entre lenguas que facilita, por ejemplo, la traducción, con la consecuente reducción de costes; y algo similar ocurre en el ámbito de la documentación relacionada con la sanidad o

con la educación. Además, la intercomprensión facilita la elaboración de documentación bilingüe, que asimismo se beneficia de la contigüidad geográfica de los dominios de ambas lenguas.

Sin duda, la geografía es un factor condicionante que ayuda a comprender el porqué del nivel de inteligibilidad entre comunidades idiomáticas, si bien las fronteras no siempre lo garantizan, como puede comprobarse en la frontera franco-española. En el caso de las comunidades hispanófona y lusófona, denominadas también comunidad iberófona o iberofonía (Durántez Prados, 2018; Armesilla Conde, 2022), las fronteras geográficas son espacios de transacciones y convivencia desde hace siglos. De hecho, la frontera lingüística hispano-lusófona es la de mayor dimensión del mundo, con una longitud de aproximadamente 15.000 km, sumando los 1.200 km en la península ibérica –la frontera más larga y antigua de la Unión Europea– y los 13.700 km en América del Sur, entre Brasil y los países hispánicos circundantes.

Ese largo territorio fronterizo crea un espacio fértil para la movilidad y la cooperación. La población transfronteriza se define como la formada por residentes en regiones o municipios contiguos a la frontera que mantienen movilidad funcional y cotidiana, generalmente por razones de empleo, servicios, comercio, educación o salud. En el caso de Brasil, la condición de transfronterizo afecta a una población estimada en 2,2 millones de personas (IBGE, 2024b), pues existen 588 municipios de frontera y 33 ciudades gemelas. En el caso de la península ibérica, el área transfronteriza incluye 91 municipios y 7 localidades identificadas como «eurociudades» (pares o tríos de ciudades con estructuras de cooperación).

La cercanía geográfica –y la cooperación derivada de ella– tiene efectos colaterales de no menor importancia; por ejemplo, en el campo del aprendizaje y el conocimiento de las respectivas lenguas. En lo que se refiere al conocimiento del español y del portugués, entendido como la capacidad de mantener una conversación, las estadísticas europeas afirman que aproximadamente el 5 % de los portugueses hablan español,

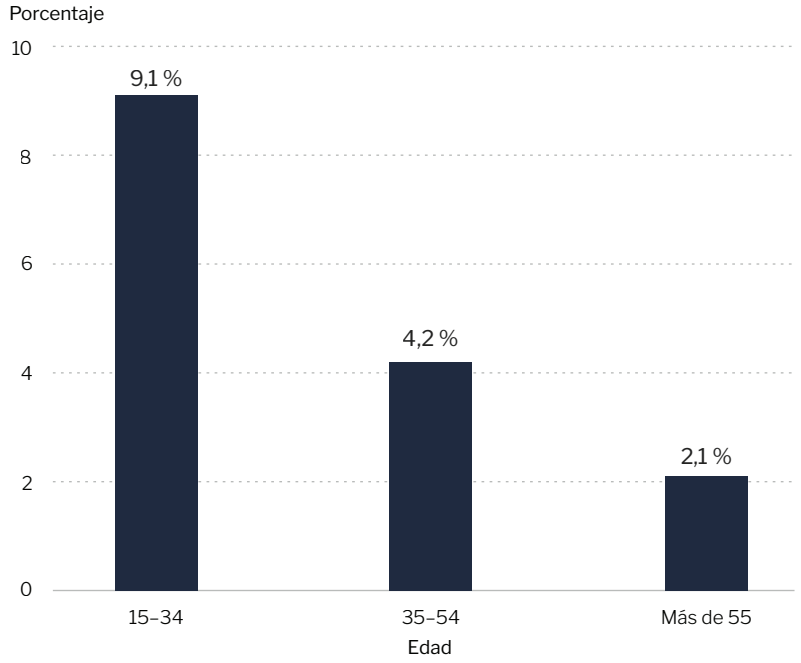
especialmente los más jóvenes (9,1 %), frente a un 1,5 % de españoles que hablan portugués (Eurostat, 2024; Van Parys, 2025). Esos hablantes se concentran especialmente en las regiones de frontera, aunque los datos se refieren al conjunto de cada país. El análisis demolingüístico publicado en 2022 (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022) aporta datos más matizados: así, por ejemplo, el grupo de hablantes potenciales de español en Portugal, con diferente grado de competencia lingüística, supera el millón personas y más del 95 % de los hablantes de español en Portugal lo han adquirido mediante su aprendizaje como lengua extranjera. En cuanto a España, la proximidad explica que en Galicia y Extremadura se haya dado recientemente una expansión de la enseñanza del portugués. En Galicia, un centenar de centros de enseñanza secundaria ofrecen portugués, con una matrícula de más de 6.300 estudiantes (Xunta de Galicia, 2025), a los que pueden unirse los de las escuelas oficiales de idiomas para superar los 7.000 estudiantes. En Extremadura, por su parte, se concentra más del 70 % de los alumnos de portugués de España.

En el caso de Brasil y los países circundantes no disponemos de cifras suficientemente respaldadas, pero hay evidencias del conocimiento y el aprendizaje de español en Rio Grande do Sul (sobre todo en la triple frontera, Foz do Iguaçu-Ciudad del Este-Puerto Iguazú), donde existe una veintena de escuelas interculturales de frontera (PEIF) que albergan a unos 5.500 niños. Aparte debe considerarse el caldo de cultivo propicio para el bilingüismo *de facto* que suponen las ciudades gemelas extendidas por toda la frontera brasileña: además de las 11 de Rio Grande do Sul y las 7 de Mato Grosso do Sul, existen también en otros siete estados con ciudades gemelas. Brasil es el país lusófono con más aprendices de español, aunque la institucionalización de su aprendizaje se está viendo limitada como se ha explicado en el epígrafe 2.4 «Los aprendices de español en el mundo».

Entre los sistemas educativos lusófonos, Portugal representa el caso más estable de presencia del español: en secundaria, el inglés domina, pero el español aparece como segunda opción relevante y su aprendizaje se integra en la política europea de enseñanza de lenguas; los datos

comparativos de Eurydice y Eurostat explican la jerarquía de idiomas y la baja proporción de alumnos que cursan dos o más lenguas en el país, donde el español ocupa un lugar significativo por proximidad y utilidad (Comisión Europea, 2023).

GRÁFICO 7 PORCENTAJE DE POBLACIÓN QUE DECLARA HABLAR ESPAÑOL EN PORTUGAL (2024)



FUENTE: Van Parys (2025).

Los argumentos sobre la inteligibilidad, la afinidad, la proximidad o la reciprocidad que acaban de presentarse pueden unirse a otros relacionados con la historia –conjunta y paralela–, con los valores culturales compartidos o con los múltiples tratados de alianza y cooperación firmados a lo largo del tiempo, tanto entre España y Portugal como entre otras naciones hispánicas y los países lusohablantes, además de los paralelismos y convergencias entre la Comunidad de Países de Lengua

Portuguesa (CPLP) y la Comunidad Iberoamericana de Naciones (Durántez Prados, 2018), por no mencionar los programas socioculturales conjuntos o los foros comunes a la lusofonía y la hispanofonía, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) o la Secretaria General Iberoamericana (SEGIB). Todo ello ha ido contribuyendo a la formación de un espacio iberófono que exhibe fortalezas indiscutibles basadas fundamentalmente en su demografía, su economía y su cultura.

La demografía

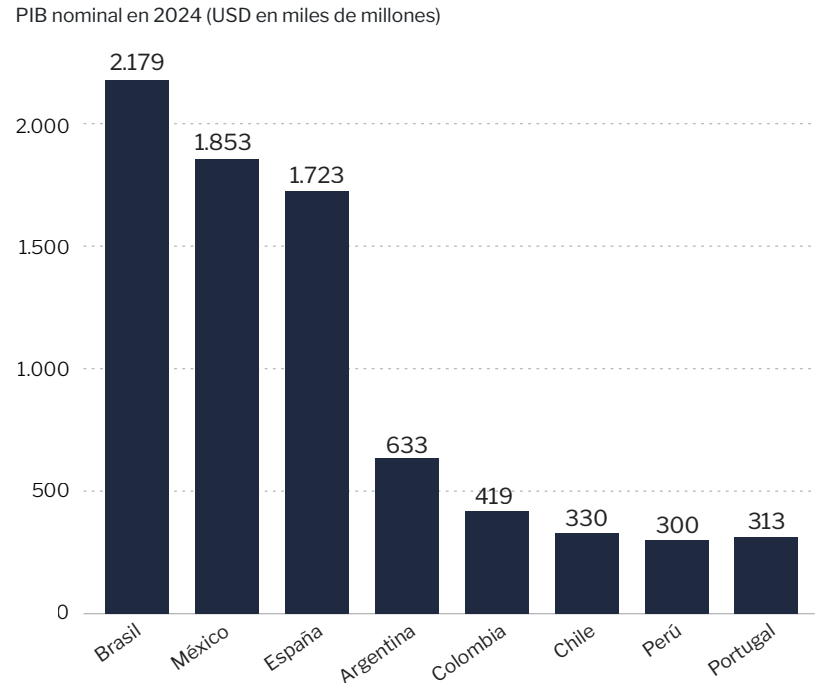
El espacio hispano-luso presenta una demografía vigorosa, con una población conjunta, hablante nativa, cercana a los 800 millones de personas: el español supera los 520 millones de hablantes con dominio nativo; el portugués ha de estar por encima de los 269 millones (Eberhard, Simons y Fenning, 2025; Reto, Machado y Esperança, 2018; Reto y Gutiérrez Rivilla, 2020; Instituto Camões, 2023). A estas cantidades deben sumarse las de los aprendices de ambas lenguas y las de aquellos que no dominan las lenguas como nativos. El epicentro demográfico del español y el portugués está en América, concretamente en México y Brasil, con un polo europeo (España y Portugal) y otro africano, especialmente para el portugués. Aunque la tendencia demográfica de ambos espacios idiomáticos es a la ralentización de su crecimiento, las migraciones y, sobre todo, el aprendizaje de lenguas extranjeras, por los distintos medios viables, permitirían que el espacio conjunto siga creciendo en las próximas décadas.

La economía

Si la potencia demográfica del espacio iberófono es considerable, no lo es menos la economía conjunta de ambas comunidades idiomáticas, aun excluyendo el potencial de la comunidad hispana de los Estados Unidos (Reto y Gutiérrez Rivilla, 2020). La economía iberoamericana descansa sobre dos pilares: la economía de la península ibérica, incardinada en la Unión Europea; y el MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, con Estados asociados), junto a ALADI (Asociación Latinoamericana de

Integración). En 2023, el MERCOSUR consiguió 442.000 millones de dólares de exportaciones (OEC, 2023); por su parte, ALADI alcanzó en el mismo año los 149.000 millones de dólares de exportaciones, mientras el comercio intrarregional superó los 300.000 millones de dólares (CEPAL, 2024). Asimismo, el Banco Mundial (2025b) calcula que el PIB nominal para el conjunto hispano-lusófono equivale a entre un 9 % y un 10 % del PIB mundial.

GRÁFICO 8 PIB NOMINAL EN 2024 DE LAS PRINCIPALES ECONOMÍAS HISPANO-LUSOFÓNAS



FUENTE: datos para 2024 del Banco Mundial (2025b) y Countryeconomy (s. f.).

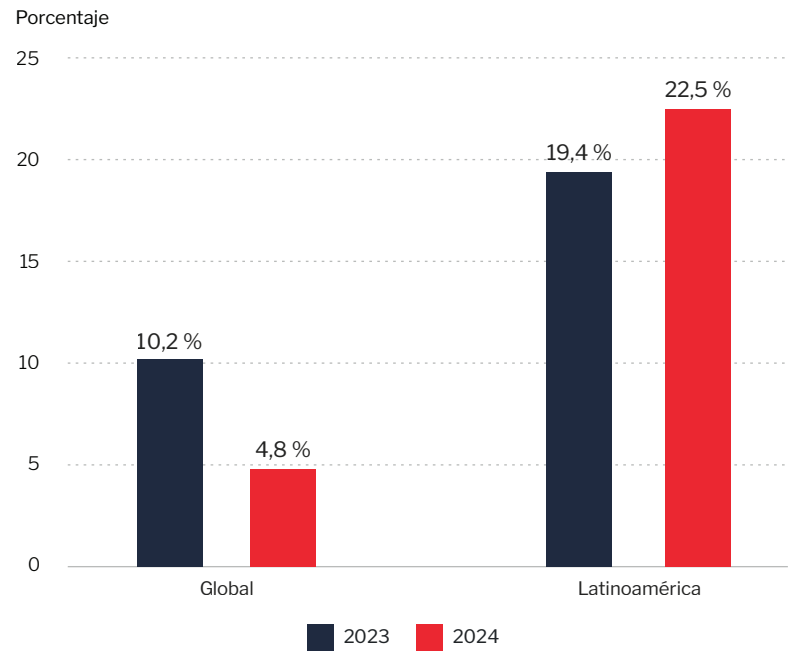
La música en español y portugués

El tercer ámbito que confiere vitalidad conjunta a las comunidades hispanófona y lusófona es el de la cultura; o, si se prefiere, de las industrias culturales. Dentro de ellas, la música tiene un peso proporcional muy destacable. Los datos consolidados correspondientes a 2024 muestran que la música grabada, en general, creció un 10 % a escala mundial, impulsada principalmente por el *streaming*, que supone cerca de la mitad del mercado. La música latinoamericana, en español y en portugués, sin embargo, experimentó un crecimiento del 19,4 % en 2024 (IFPI Latina, 2025), lo que confiere continuidad a más de una década de incremento en la que Brasil y México han sido los países punteros. En esta cuota, el *streaming* supone más del 85 % de los ingresos.

En la península ibérica, la música grabada en España experimentó un crecimiento del 10,4 % en 2024 respecto del año anterior (Promusicae, 2025). La mayor parte (89 %) corresponde a música en formato digital, del que el 99 % se distribuye por *streaming*. En Portugal se ha producido asimismo un incremento interanual del 15 % en 2024, subida en la que el *streaming* ha supuesto el 73 % de la facturación (Autodigest, 2025). Así pues, es una realidad que, en los tres últimos años, la música en español y en portugués ha liderado el crecimiento global del sector. El impulso global del *streaming* y el notable crecimiento del *streaming* latino son indicadores del peso internacional de los contenidos en español y en portugués, lo que incluye licencias y sincronizaciones musicales en series o películas.

El crecimiento sostenido del mercado de la música grabada en español y en portugués no es el único índice de la fortaleza hispano-lusa en materia de cultura. En el panorama audiovisual iberoamericano, existen programas como «Ibermedia» o «Iberescena», que consolidan esta fortaleza mediante el fomento de coproducciones transatlánticas en ambas lenguas (SEGIB, 2025).

GRÁFICO 9 INCREMENTO DE LOS INGRESOS DE MÚSICA GRABADA EN LATINOAMÉRICA Y EN EL MUNDO



FUENTE: IFPI Latina (2025).

Iberofonía, anglofonía y francofonía

El escueto conjunto de datos e informaciones que acaban de presentarse muestra por sí mismo el peso y la vitalidad de las comunidades idiomáticas hispanohablante y lusohablante. Sin embargo, su auténtica dimensión se aprecia con mayor claridad cuando se pone en contraste con otras grandes comunidades idiomáticas internacionales, como la anglófona y la francófona. Así, la comunidad anglófona se presenta como la primera a escala global por número de hablantes: la comunidad nativa anglófona (400 millones) (Eberhard, Simons y Fennig, 2025) es mucho menor que la comunidad hispanolusa (800 millones), pero el conocimiento de inglés como lengua segunda o extranjera dispara sus

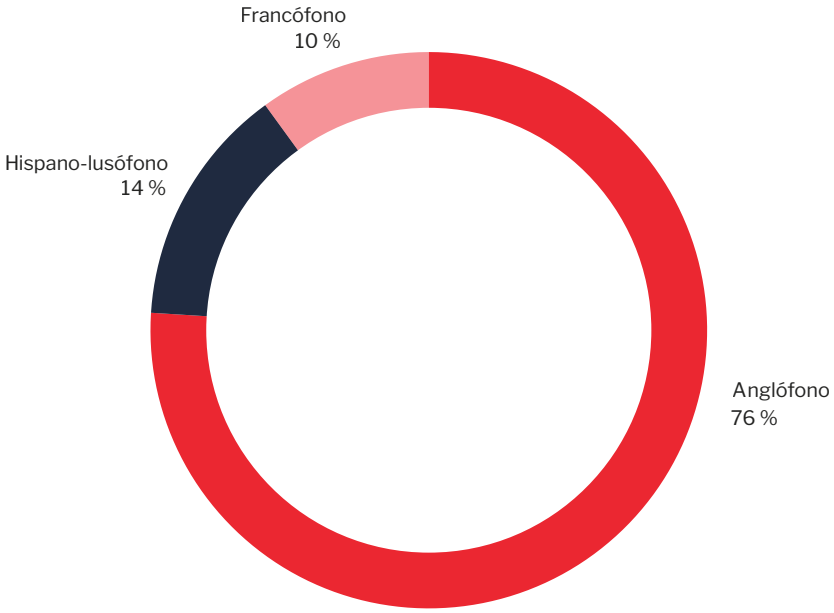
hablantes a una cifra total cercana a los 1.500 millones en todo el mundo. Los atributos clave del inglés son su predominio en la ciencia y la tecnología, en las finanzas globales y en las organizaciones internacionales. Todo ello hace prever que su rol como *lingua franca* internacional se mantendrá al menos durante las dos próximas décadas. Por su parte, la comunidad francófona, con sus alrededor de 350 millones de hablantes como primera y segunda lengua, queda lejos de los hablantes de inglés, y de español y portugués, pero puede tener una fuerte proyección demográfica en África, si no pierde su estatus en numerosas naciones del continente que están optando por potenciar sus lenguas regionales y locales. En cualquier caso, la comunidad francófona cuenta con una sólida red institucional de Estados y gobiernos, complementada con una amplia red educativa y con una creciente presencia en internet.

En el campo de la economía, resulta evidente el peso de la comunidad anglófona en el mundo, pues tres de las más poderosas economías internacionales corresponden a países que son mayoritariamente hablantes de inglés: Estados Unidos, Reino Unido y Canadá. Si tomamos las cinco mayores economías de cada bloque idiomático (asociando Canadá al inglés, pues el 87 % de la población puede conversar en esa lengua), observamos que el PIB del bloque anglófono alcanza los 37.400 millones de dólares (76 % del total de las tres comunidades), frente a los 6.700 millones del bloque hispano-lusófono (14 %) y a los 5.500 millones del francófono (10 %) (Banco Mundial, s.f.).

En definitiva, la comunidad iberófona o hispano-lusófona atesora unas condiciones excepcionales para presentarse ante el mundo con una personalidad bien diferenciada de otras comunidades idiomáticas y con una fortaleza fundamentada en una historia compartida, unas extensas fronteras, una relativamente alta inteligibilidad, una palpable afinidad sociocultural, unas instituciones con espíritu de colaboración, una sólida demografía, unas economías con corredores comerciales propios y unas industrias culturales en expansión. El empuje cultural del espacio latino ofrece una ventana de oportunidad para la difusión de contenidos y traducciones en español y en portugués. Todo ello confiere a la

iberofonía una ventaja estratégica que potencia las cualidades propias y enriquece el panorama internacional. Frente al espacio anglófono, que ocupa la centralidad científico-tecnológica y económica, y al francófono, con su sólida red institucional, la comunidad hispano-lusófona ofrece una combinación única: una masa crítica para el sur global, unos arraigados puentes transatlánticos y una vigorosa capacidad de cooperación, con las ventajas de no ser en absoluto incompatible con otras realidades culturales y de ofrecer una potente alternativa ante una diversificación de las necesidades y transacciones comunicativas.

GRÁFICO 10 COMPARATIVA DEL PIB DE LOS PAÍSES ANGLÓFONOS, HISPANO-LUSÓFONOS Y FRANCÓFONOS EN EL MUNDO



FUENTE: datos para 2024 de Banco Mundial (2025b).

4. El español leído y escrito: lectura, libros y bibliotecas en el espacio hispánico

El número de hablantes es un factor esencial para la vitalidad de una comunidad idiomática, pero la demografía no basta para tomarle el pulso a la lengua en toda su complejidad. Es necesario atender a otros muchos factores, cuantitativos y cualitativos, entre los que tiene una gran relevancia la lengua escrita y leída, y consecuentemente su edición y su distribución. Por eso proponemos un somero análisis de los niveles de lectura, edición y bibliotecas del espacio hispánico, aunque son muchas las dificultades que se encuentran en el empeño, por la desigualdad de los datos en unos casos, por su asincronía en otros y, finalmente, por su ausencia en no pocas ocasiones.

Lectura en español

En los países hispanohablantes suele ser frecuente reunir información sobre los hábitos de lectura de sus respectivas poblaciones, por parte de los ministerios de Cultura o de Educación, mediante encuestas específicas o gracias a la aportación de organismos internacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La comparación de los seis países que más información recopilan y difunden al respecto muestra que España lidera, en líneas generales, las estadísticas de los hábitos de lectura, con un 69,8 % de población lectora de libros, un 55,7 % de lectores frecuentes, entre los que leen, y un promedio de 11,8 libros al año, junto a un crecimiento de la lectura por ocio o placer. En México, los libros son el material más leído por la población alfabetizada (40,8 %), con un promedio de 3,4 libros por persona en 2023 (3,2 en 2024), aunque en 2025 el 32,9 % de quienes leen libros alcanza 4 o más títulos al año. Colombia muestra niveles altos de lectura: hay un 72 % de población lectora, con un 75 % de los lectores que lee libros y, entre los lectores de libros, un 42 % que lee a diario y un 32 %, semanalmente; el promedio llega a 6,91 títulos por persona y año. Argentina registra un 51 % de población que leyó al menos un

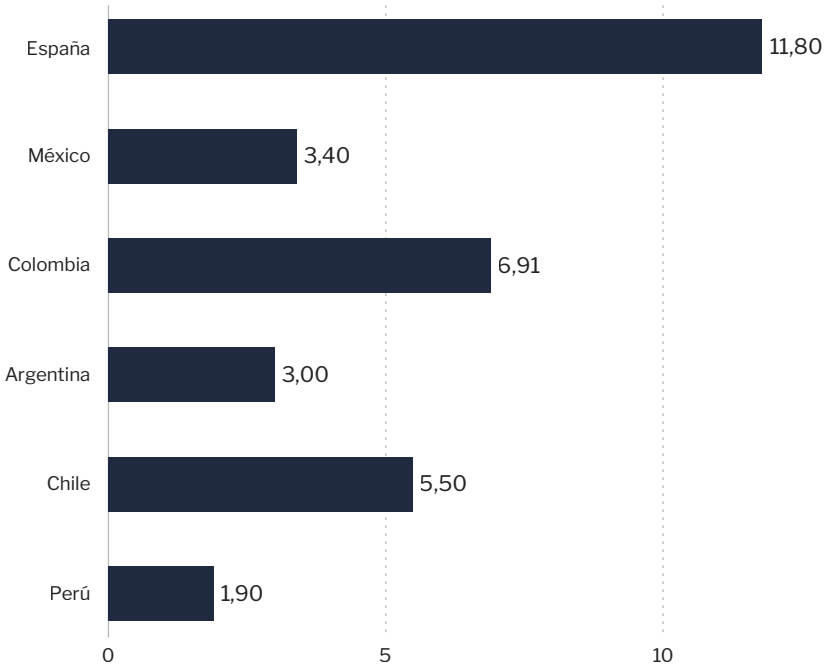
libro en 2022 y en Chile se leen 5,5 libros por año y el 77,7 % declara que lee diaria o semanalmente algún material. Finalmente, Perú presenta un 47,3 % de encuestados que leyó al menos un libro y un promedio de 1,9 libros/año (Ministerio de Cultura de Perú, 2022).

CUADRO 7 COMPARATIVA DE HÁBITOS DE LECTURA EN VARIOS PAÍSES HISPANOHABLANTES (2022, 2023 Y 2024)

Indicador	Población lectora de libros (cualquier motivo)	Lectura por ocio	Lectores frecuentes	Promedio de libros leídos por año	Lectura digital de libros
España	69,8 % (al menos una vez al trimestre)	66,2 %	55,7 %	11,8	33,2 % (9 % de audiolibros)
México	40,8 %	18,2 %	32,9 % de los lectores de libros	3,4	21 %
Colombia	54 %	62 %	74 % de los lectores de libros	6,91	(predomina el libro impreso)
Argentina	51 % (al menos un libro en un año)	-	39 % de adoles-centes	3	20 %; (5 % de audiolibros)
Chile	51 %	51 %	76 %	5,5	–
Perú	47,3 % (al menos un libro en un año)	58,3 %;	-	1,9	(82,7 % lee contenidos digitales)

FUENTE: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (s. f.); UNESCO (2024); Federación de Gremios de Editores de España y Conecta (2026); INEGI (2023); Cámara Colombiana del Libro (2024); Ministerio de Cultura de Argentina (2024); Ipsos (2022); Ministerio de las Culturas de Chile (2025); Ministerio de Cultura de Perú (2024).

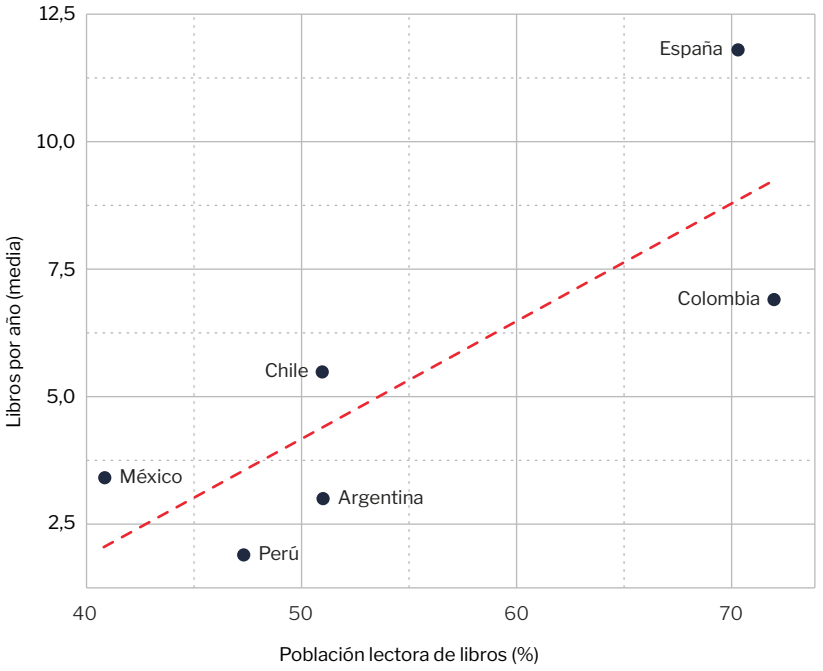
GRÁFICO 11 PROMEDIO DE LIBROS LEÍDOS POR AÑO EN SEIS PAÍSES HISPANOHABLANTES



FUENTE: Federación de Gremios de Editores de España y Conecta (2026); INEGI (2023); Cámara Colombiana del Libro (2024); Ministerio de Cultura de Argentina (2024); Ipsos (2022); Ministerio de las Culturas de Chile (2025); Ministerio de Cultura de Perú (2024).

Partiendo de estos datos, si correlacionamos la población lectora y el número de libros leídos, obtenemos una asociación positiva entre la cobertura lectora (porcentaje de población que leyó al menos un libro) y el volumen anual de lectura: los países con mayor cobertura tienden a situarse en la media más alta de libros leídos (España y Colombia en el cuadrante superior-derecho), mientras que aquellos con menor cobertura aparecen con medias más bajas (México y Perú), por su parte Chile y Argentina ocupan posiciones intermedias. No obstante, esta correlación debe leerse con cautela por la heterogeneidad metodológica de las encuestas y sistemas de recogida de datos (universos, periodos y variables).

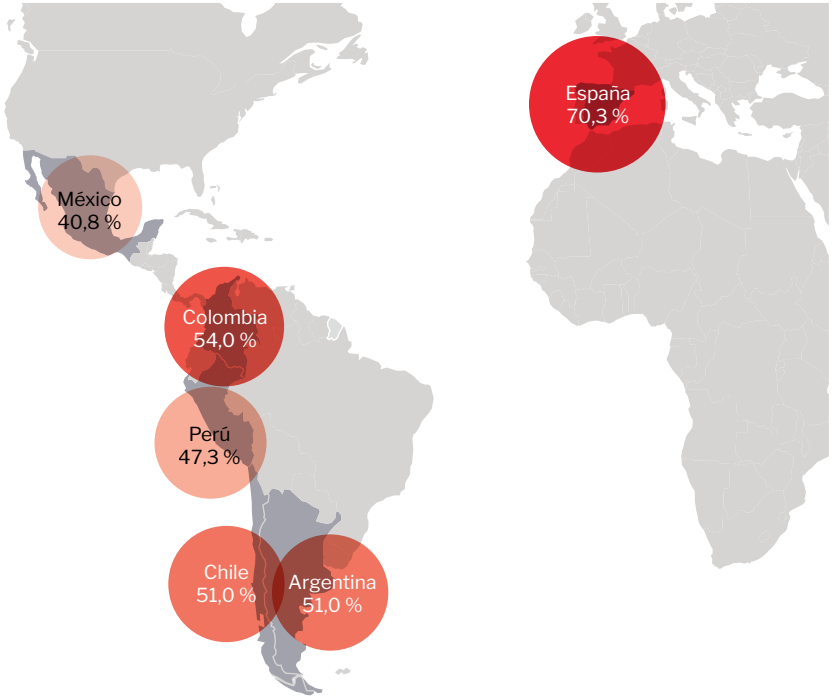
GRÁFICO 12 CORRELACIÓN ENTRE POBLACIÓN LECTORA Y LIBROS LEÍDOS AL AÑO EN SEIS PAÍSES HISPANOHABLANTES



FUENTE: elaboración propia a partir de Federación de Gremios de Editores de España y Conecta (2026); INEGI (2023); Cámara Colombiana del Libro (2024); Ministerio de Cultura de Argentina (2024); Ipsos (2022); Ministerio de las Culturas de Chile (2025); Ministerio de Cultura de Perú (2024).

Por su parte, si llevamos esta información a un mapa, observamos, efectivamente, altas poblaciones de lectores en España y en Colombia, proporciones medias en Argentina y Chile, y más bajas en Perú y México. En conjunto, ambos análisis muestran, como podría esperarse, que la amplitud del hábito lector y el promedio anual de libros se mueven de manera convergente.

MAPA 2 PORCENTAJE DE POBLACIÓN LECTORA DE LIBROS EN SEIS PAÍSES HISPANOHABLANTES

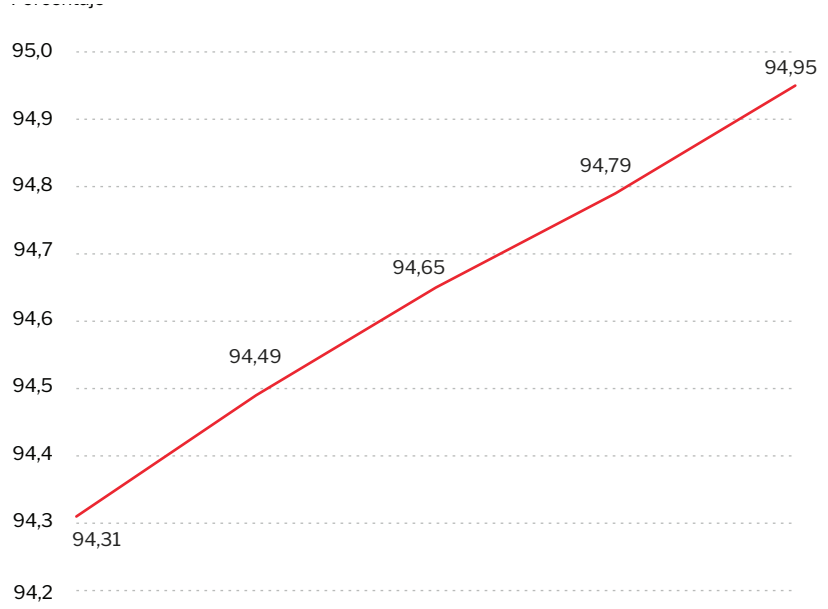


FUENTE: elaboración propia a partir de Federación de Gremios de Editores de España y Conecta (2026); INEGI (2023); Cámara Colombiana del Libro (2024); Ministerio de Cultura de Argentina (2024); Ipsos (2022); Ministerio de las Culturas de Chile (2025); Ministerio de Cultura de Perú (2024).

Asimismo, resulta de gran interés la comparación entre territorios de la lectura digital de libros. A este respecto, encontramos tres países en los que la lectura de libros en formato digital tiene una mayor penetración: España (31,7 %), México (21 %) y Argentina (20 %). De estos porcentajes, no llega al 10 % la proporción de usuarios de audiolibros, aunque es probable que esta cifra experimente un crecimiento progresivo. En Argentina, Chile y Perú, el formato impreso sigue contando con una aceptación generalizada. En síntesis, el patrón de los seis países analizados combina avances en lectura por placer con brechas claras en el volumen y los formatos entre países diversos.

Con todo, para comprender mejor los factores que respaldan los porcentajes obtenidos sobre los hábitos de lectura, resulta de interés correlacionarlos con otros factores, como la tasa de alfabetización o el nivel de competencia lectora alcanzado por la población. En el último lustro, América Latina y el Caribe han alcanzado tasas de alfabetización adulta cercanas al 95 %, con una tendencia sostenida al alza desde 2020; según el Banco Mundial (s. f.), la región pasó de un 94,31 % (2020) a un 94,95 % (2024), lo que confirma la consolidación del acceso básico a la lectura y escritura entre mayores de 15 años. Esta mejora convive, sin embargo, con brechas persistentes por razones de edad, territorio y nivel socioeconómico, que obligan a mirar no solo la alfabetización como indicador de acceso, sino también los resultados del aprendizaje que reflejan la capacidad de comprender, producir y usar información escrita en contextos reales.

GRÁFICO 13 EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALFABETIZACIÓN EN MAYORES DE 15 AÑOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



FUENTE: Banco Mundial (s. f.).

Si bien la alta tasa de alfabetización es una realidad, la comprensión lectora de los adolescentes hispanoamericanos muestra ciertos rezagos. La evidencia del informe PISA 2022 es clara: la mitad de los estudiantes de 15 años en la región no alcanza habilidades básicas de lectura. La brecha entre esta proporción y la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) equivale a varios años de escolaridad y afecta con mayor intensidad a los estudiantes más vulnerables. Estos hallazgos, difundidos por la OCDE (s. f.) y el Banco Mundial (s. f.), señalan una crisis de aprendizaje que habría de resolverse.

CUADRO 8 TASA DE ALFABETIZACIÓN ADULTA (+15) Y PUNTAJE DE PISA EN LECTURA EN PAÍSES HISPANOAMERICANOS, CON INDICACIÓN DE AÑO DE LA INFORMACIÓN

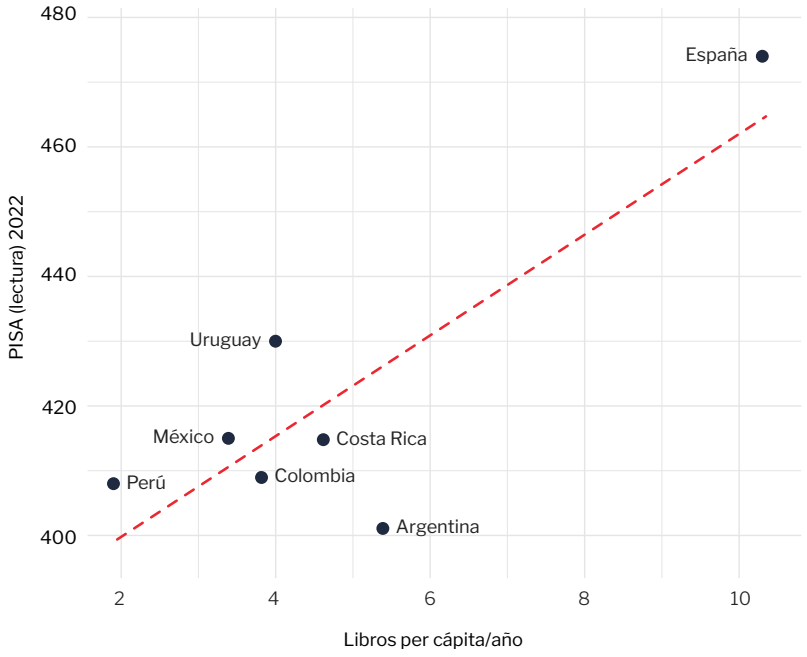
País	Año	Alfabetización adulta (+15)	Puntaje de lectura (PISA 2022)
Argentina	2020	99 %	401
Bolivia	2023	96 %	–
Chile	2017	96 %	448
Colombia	2024	95 %	409
Costa Rica	2011	97 %	415
Cuba	2019	98 %	–
Ecuador	2022	96 %	–
El Salvador	2024	90 %	365
Guatemala	2024	82 %	374
Honduras	2024	88 %	–
México	2024	96 %	415
Nicaragua	2014	87 %	–

País	Año	Alfabetización adulta (+15)	Puntaje de lectura (PISA 2022)
Panamá	2024	96 %	392
Paraguay	2024	95 %	373
Perú	2022	96 %	408
República Dominicana	2024	94 %	351
Uruguay	2024	99 %	430
Venezuela	2017	97 %	–

FUENTE: Banco Mundial (s. f.), Worldpopulation (2026).

En cuanto a los puntajes de lectura de PISA (2022), los datos de Hispanoamérica revelan un mosaico heterogéneo: Chile lidera, con alrededor de 448 puntos, seguido por Uruguay (430), mientras que México y Costa Rica rondan los 415; en el otro extremo, el puntaje de la República Dominicana está cerca de 350. La tabla de posiciones coincide con el análisis regional ofrecido por la OCDE (Salinas, 2023) y la CEPAL (s. f.-b), que subraya la caída global de resultados de lectura en la década. Si establecemos una correlación entre los puntajes de PISA y el número de libros leídos al año por persona en varios países hispanohablantes, apreciamos cómo en Argentina, siendo el puntaje de lectura más bajo, el número libros leídos es más alto, mientras que en Uruguay se produce lo contrario. Si bien la competencia lectora se ve impulsada por los hábitos de lectura, la correlación expuesta debe tomarse con cautela debido a dos razones: por un lado, los datos de libros leídos al año incluyen también el comportamiento lector de los adultos; por otro, los jóvenes presentan comportamientos de lectura heterogéneos y alejados del tradicional formato libro (García Canclini, 2015; Alcocer Vazquez y Zapata González, 2021).

GRÁFICO 14 CORRELACIÓN ENTRE LOS PUNTAJES DE PISA Y EL NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS AL AÑO POR PERSONA EN SIETE PAÍSES HISPANOHABLANTES



FUENTE: elaboración propia.

De todo lo anterior se desprende que Hispanoamérica, en líneas generales, muestra una doble realidad: una alfabetización adulta elevada y algunos déficits de comprensión lectora entre jóvenes. España, por su parte, presenta un panorama diferente: en un contexto educativo en que el puntaje de lectura es de 474, en medio de un descenso internacional pospandemia, los hábitos de lectura revelan una trayectoria ascendente de la lectura por ocio, un 65,5 % de población que lee libros en el tiempo libre y una tasa de lectores frecuentes por encima del 50 % (Federación de Gremios de Editores de España y Conecta, 2025). Asimismo, la lectura en formato digital se eleva al 32 % de la población, con un 8 % de usuarios de audiolibros.

Libros en español

En lo que se refiere a la edición de libros, se observa una reducción de las obras y las tiradas en formato físico, y un tránsito hacia modelos más eficientes y en formatos híbridos. Las editoriales comerciales mantienen su hegemonía como el motor principal de la industria del libro en los países hispanohablantes, representando aproximadamente el 72 % de las inscripciones de obras en el sistema ISBN. Las editoriales universitarias, por su parte, aportaron en torno a un 16 % de los registros, dedicados, en general, a la producción de conocimiento académico y científico. En el mercado hispanoamericano, el peso de las editoriales españolas es muy significativo, pues el continente americano supone alrededor del 50 % del valor total exportado, con un crecimiento en 2024 del 4,2 % (Federación de Gremios de Editores de España y Conecta, 2025). En este campo merece destacarse la tendencia a la coedición y la expansión del libro digital.

En la comparación de los principales países hispanohablantes en el campo de la edición, se observa que España presenta la mayor producción de títulos, seguida por Argentina, México y Colombia. En formatos, el papel sigue predominando, con cifras superiores al 60 %. La evolución del mercado digital muestra trayectorias divergentes: México, España y Argentina registran un avance notable, mientras que en Colombia desciende. En el plano cualitativo, Argentina destaca por la centralidad de las editoriales pequeñas y medianas, responsables del 75 % de las novedades; Colombia muestra una mayor sensibilidad al material educativo, donde la edición universitaria desempeña un papel muy importante; México evidencia el fortalecimiento de sus plataformas digitales; y España combina el desarrollo digital, incluido el audiolibro, con una mayor diversificación temática. En general, las tendencias principales difieren en algunos aspectos: Argentina revela una reducción de las tiradas, Colombia muestra un crecimiento del sector, México apunta a un descenso de lectores y España consolida un crecimiento digital sostenido.

CUADRO 9 COMPARATIVA REGIONAL DE INDICADORES DE PRODUCCIÓN Y MERCADO EDITORIAL

Indicador clave	Argentina (2023)	Colombia (2023)	México (2024)	España (2024)
Producción de títulos	31.574	20.634	29.137	89.347
Ejemplares físicos	72 %	63,5 %	67 %	67,1 %
Evolución del mercado digital	+ 6 %	-4 %	+10 %	+6 %
Modelo destacado	Pymes (75% de novedades)	Comercial/ Educativo	Fortalecimiento de plataformas digitales	Desarrollo digital (incluido audiolibro) / Diversificación temática
Tendencia principal	Reducción de tiradas	Crecimiento del sector	Descenso de lectores	Crecimiento digital

FUENTE: Cámara Argentina del Libro (2024); Cámara Colombiana del Libro (2023); Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (2025); Federación de Gremios de Editores de España y Conecta (2025).

Las bibliotecas hispánicas

En la geografía hispanohablante, las bibliotecas –públicas, escolares y populares– constituyen una infraestructura física y social indispensable para garantizar el derecho a la lectura y, en consecuencia, el acceso a la cultura. Sin embargo, en 2024 se observaron asimetrías de desarrollo institucional. La red nacional de México es de largo la de mayor dimensión en Hispanoamérica, con una cobertura del 93 % de los municipios, si bien un 10 % de las sedes ha permanecido cerradas, al menos hasta 2025, por falta de personal municipal (*La Razón*, 2025); en este caso, la falta de soporte económico puede causar un gran perjuicio a un servicio público de significativas dimensiones, muy conectado, además, con la red de escuelas públicas. En España, el préstamo digital eBiblio superó

los 4,1 millones de préstamos en 2024, lo que indica el avance en la aceptación y la búsqueda de los formatos digitales. Colombia mantiene una red de bibliotecas de modestas proporciones para su volumen de población y para el creciente desarrollo de sus hábitos de lectura y de su industria editorial. En Argentina, la red de bibliotecas populares es de acceso público y gestión social; sin embargo, no existe un censo nacional único y reciente de bibliotecas municipales comparable al de otros países.

CUADRO 10 REDES DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS EN VARIOS PAÍSES HISPANOHABLANTES

País	Bibliotecas públicas
México	7.476 bibliotecas de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas
España	4.603 bibliotecas públicas activas
Colombia	1.540 bibliotecas en la Red Nacional de Bibliotecas Públicas
Argentina	1.500 bibliotecas populares aprox. (acceso público, gestión social).
Chile	542 unidades de servicio (bibliotecas públicas, filiales, puntos y bibliomóviles) + 7 bibliotecas públicas regionales
Perú	477 bibliotecas públicas (RNB)
Uruguay	116 bibliotecas públicas
Costa Rica	60 bibliotecas públicas (36 oficiales + 24 semioficiales)

FUENTE: Consejo de Cooperación Bibliotecaria (2025); Dirección General de Bibliotecas de México (2026); Iberbibliotecas (2026); Sistema Nacional de Bibliotecas de Costa Rica (s. f.); Servicio Nacional de Bibliotecas Públicas de Chile (2024); Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (2024); Biblioteca Nacional de Uruguay (2023).

En el ámbito de las bibliotecas y los préstamos digitales, merece destacarse el caso de España (eBiblio, red pública estatal), que cuenta con más de 209.000 lectores únicos y más de 4 millones de préstamos, lo

que supone un incremento entre el 14 % y el 18 % interanual, con un 16 % de aumento del préstamo de audiolibros. El libro electrónico representa casi la mitad de los préstamos (Ministerio de Cultura de España, 2024). En México, en cambio, no existe una plataforma pública estatal de alcance nacional equiparable a eBiblio. En general, el mercado de bibliotecas digitales en español se concentra en España y Estados Unidos, mientras que en México las plataformas de suscripción dominan en audiolibro (88 % del consumo en 2024), según el informe Bookwire (Vázquez Álvarez, 2024).

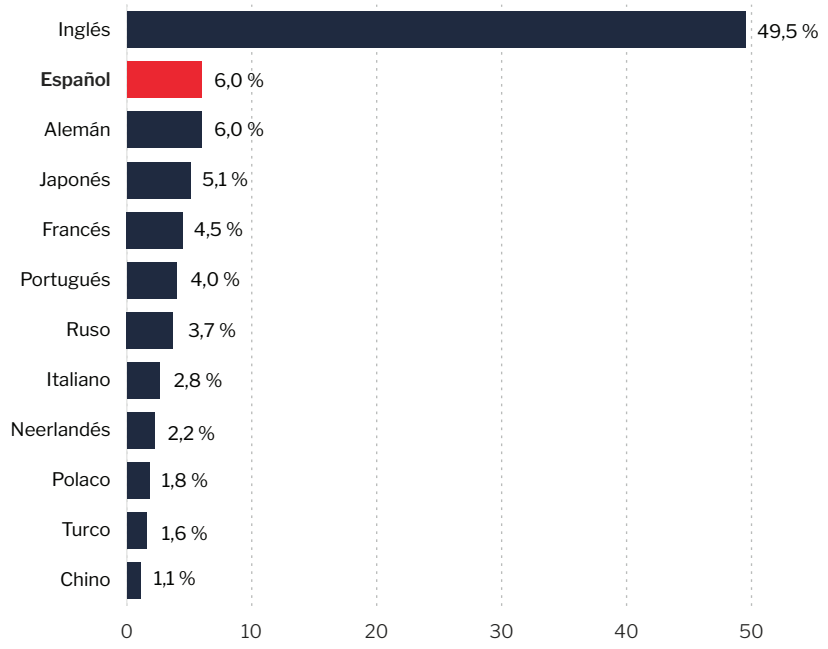
En definitiva, los países hispanohablantes se presentan como un territorio marcado por una profunda dualidad en lo que respecta al mundo de los libros y la lectura. Por un lado, existe una infraestructura institucional histórica –como las redes de bibliotecas o los gremios de editores– que continúa profesionalizándose y adaptándose a los retos de los nuevos formatos y su convivencia con los tradicionales. Por otro lado, los indicadores de comportamiento lector individual señalan una erosión preocupante en los hábitos tradicionales de lectura, excepto en algunos países como España, Chile o Colombia. A la vista de los resultados del informe PISA sobre la lectura y ante las tasas de alfabetización de los países hispanohablantes, el desafío es apuntalar la calidad de la lectura, en la escuela y fuera de ella, con bibliotecas accesibles y tecnologías que faciliten el acceso a los productos editoriales.

5. El español y las tecnologías del lenguaje

El mundo virtual sigue reservando a la lengua española un lugar destacado en el panorama internacional. Las cifras en este ámbito no se alejan de las registradas en 2025: las páginas web que ofrecen contenidos en español suponen el 6 % de todas las páginas del mundo, porcentaje que sitúa a la lengua española a la par que la alemana y por encima de la japonesa, la francesa, la portuguesa y, destacadamente, de la china, por mencionar algunas otras. Como en 2025, el inglés da contenido al 49,5 % del total de las páginas web. Es interesante matizar que el español se utiliza en sitios con mayor volumen de tráfico que el alemán

o el francés. Como en 2025, optamos por presentar las estadísticas de W3Tech, por ser datos obtenidos automáticamente de páginas web que se consideran relevantes por su contenido y funcionalidad, y por excluir los sitios duplicados, redirigidos o subdominios, así como los que solo muestran una página del servidor. La consulta de una misma fuente permite calibrar mejor la evolución interanual.

GRÁFICO 15 PORCENTAJE DE SITIOS WEB POR LENGUA DEL CONTENIDO (ENERO 2026)

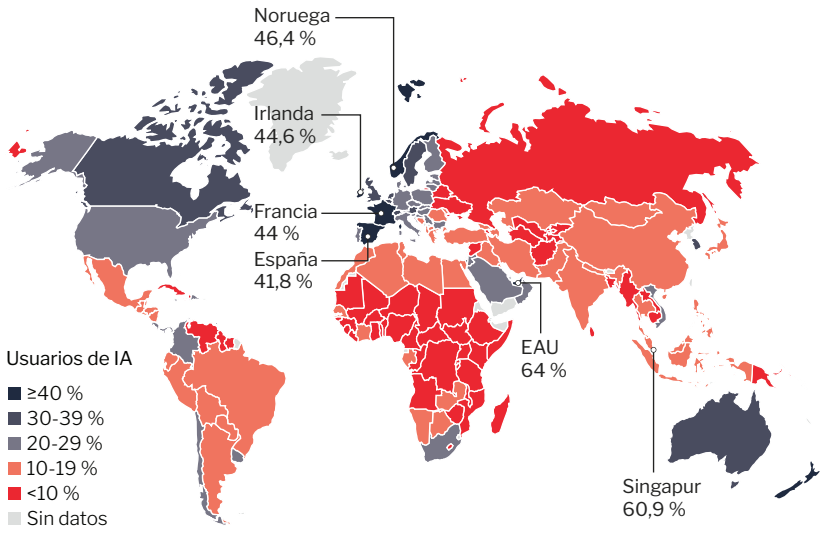


FUENTE: W3Techs (2026).

Pero el desarrollo de la presencia del español en internet está ligado al desarrollo de otras tecnologías, entre las que destaca la inteligencia artificial generativa. A este respecto, España se ha consolidado, en muy poco tiempo, como uno de los polos mundiales de adopción ciudadana de la IA generativa. A finales de 2025, el 41,8 % de la población la usaba mensualmente, un dato que sitúa al país en la sexta posición global,

muy por encima de la media mundial del 16,3 % registrada en el mismo periodo. Asimismo, el panel de hogares de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC, 2025) muestra que más del 35 % de los internautas españoles utilizó habitualmente un *chatbot* de la IA en el segundo trimestre de 2025, con ChatGPT acaparando 30,6 % del uso. En el tejido productivo, el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) cifra el uso empresarial de la IA en el 11,4 % de las compañías de más 10 empleados y en el 44 % de las grandes empresas, con empleos bien identificados: procesamiento de lenguaje, automatización de flujos y apoyo en la toma de decisiones. En el ámbito ciudadano, se constata un avance de la IA generativa en tareas de redacción y traducción (ONTSI, 2025).

MAPA 3 DIFUSIÓN GLOBAL DE LA IA



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de Microsoft AI Economy Institute (2026).

En Iberoamérica, el panorama combina aceleración y desigualdad. La CEPAL (2025) estima que la región concentra un 14 % de las visitas globales a soluciones de IA, por encima de su peso relativo en usuarios de internet (11 %), lo que revela un consumo creciente que convive con brechas de infraestructura. Y esas asimetrías se observan con nitidez en México, Chile y Argentina, tres mercados clave por tamaño y proyección hispánica.

En México, la base de conectividad es amplia (83,1 % de usuarios de internet) (INEGI, 2025), pero el uso ciudadano de herramientas de IA sigue siendo bajo en términos declarados. A la inversa, el tejido empresarial reporta altas tasas de adopción entre sus directivos. Este desfase –baja adopción ciudadana directa y alto uso corporativo– anticipa que emergerá más contenido en el español de los negocios y en la documentación técnica que en la producción espontánea de usuarios. En Chile, más del 80 % de las grandes empresas y el 70 % de las pymes emplean IA y la integran en procesos clave (Entel Digital, 2025). Uno de los probables efectos de este interés empresarial es un incremento de los corpus especializados en español chileno, especialmente en sectores como salud, agricultura o educación. Por último, en Argentina encontramos una significativa adopción personal de la IA, pero desigual (Centro de Evaluación de Políticas basadas en la Evidencia [CEPE] y Fundar, 2025): el 45,5 % la usa para fines personales y el 21,8 % planea incorporarla. El uso que parece predominar es el de resúmenes, paráfrasis y traducciones breves, preferentemente con bajo o nulo pago.

Finalmente, cabe destacar que la incidencia de la IA, tanto en España como en Hispanoamérica, está reconfigurando el ciclo de producción y acceso a la información en español. Donde hay masa crítica de usuarios y empresas, el español gana presencia y capacidad de ser utilizado por asistentes virtuales; asimismo, donde prevalece el uso corporativo frente al ciudadano, el crecimiento del contenido en español viene mediado por el desarrollo tecnológico. En el espacio hispanohablante, es

relevante atender, por un lado, a la diversidad dialectal, con el fin de posibilitar la integración de hablantes de diferentes áreas geográficas; y, por otro, a la provisión de medios y estrategias que conviertan a los productores de contenido en español –académicos, medios, administraciones y comunidades– en fuentes de referencia de la IA generativa.

Referencias bibliográficas

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

Alcocer Vazquez, E. y Zapata González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos*, 20 (3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526

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

Argentinos en India (s. f.). Inicio [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 30 de marzo de 2026. https://www.facebook.com/groups/277316635769716/

Armesilla Conde, S. (2022). *Iberofonía y socialismo*. Última Línea.

Australian Bureau of Statistics (2021). *Census of Population and Housing. Language Spoken at Home*. https://www.abs.gov.au/census/guide-census-data/census-dictionary/2021/variables-topic/cultural-diversity/language-used-home-lanp

Australian Bureau of Statistics (2023). Population Projections, Australia. Australian Bureau of Statistics. https://www.abs.gov.au/statistics/people/population/population-projections-australia/latest-release

Autodigest (2025). *Mercado da Música em Portugal registou crescimento de 15% em 2024*. https://www.audiogest.pt/noticias/mercado-da-musica-em-portugal-registou-crescimento-de-15-em-2024

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

Badillo Matos, Á. (2024). *Español para tigres sudasiáticos. Lengua y cultura en español en Filipinas y el sudeste asiático*. Instituto Cervantes y Fundación Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2023/12/badillo-espanol-para-tigres-sudasiaticos-lengua-y-cultura-en-espanol-en-filipinas-y-el-sudeste-asiatico.pdf

Banco Central de Reserva de El Salvador (BCR) (2025). *VII Censo de Población y VI de Vivienda El Salvador 2024*. https://censo2024.bcr.gob.sv/wp-content/uploads/tablas-geoportal/2025/Informe%20_VII_Censo_de_Poblacion_y_VI_de_Vivienda_marzo_2025.pdf

Banco Mundial (2025a). Crecimiento de la población (%) anual. Latin America & Caribbean. https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.GROW?locations=ZJ&name_desc=false

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

Banco Mundial (2025b). PIB (US$ a precios actuales). https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.CD

Banco Mundial (2025c). Population estimates and projections. https://databank.worldbank.org/Population/id/622a9444#

Bentolila, Y. (2025). *Haketia*. Jewish Languages. https://www.jewishlanguages.org/haketia

Biblioteca Nacional de Uruguay (2023). *Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas*. https://www.bibna.gub.uy/sistema-nacional-de-bibliotecas-publicas/

Bleorțu, C., Buzilă, P., Ilian, I., Țiței-Avădanei, A., Loureda Lamas, Ó., Álvarez Mella, H., Roșca, A. y Mancheva, D. (2024). *Demolingüística del español en Rumanía, Bulgaria y Moldavia*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_rumania/default.htm

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

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

Bruen, J. (2023). Foreign Language Learning in the Republic of Ireland: Developments, Challenges. *Languages, Society & Policy*.

Cámara Argentina del Libro (2024). *Informe de producción anual libro argentino 2024*. https://issuu.com/camaradellibro/docs/informe_de_producci_n_anual_libro_argentino_2024

Cámara Colombiana del Libro (2023). *Estadísticas del libro en Colombia 2023*. https://camlibro.com.co/wp-content/uploads/2024/07/estadisticasLibroCCL2023-WEB.pdf

Cámara Colombiana del Libro (2024). *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y compra de libros en Colombia 2023*. https://camlibro.com.co/habitos-de-lectura-2023/

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (2025). *Panorama de la producción editorial en México 2024: Datos clave del ISBN*. Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. https://caniem.org/wp-content/uploads/2025/06/DataDossier_PANORAMA-DE-LA-PRODUCCION-EDITORIAL_jun2025.pdf

Carvalho, A. M. (2007). Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. En C. A. Brovetto, J. Geymonat y N. Brian (Comps.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. ANEP. https://www.academia.edu/6920550/Diagn%C3%B3stico_socioling%C3%BC%C3%ADstico_de_comunidades_fronterizas_en_el_norte_de_Uruguay

CBS Statline (2022). Caribisch Nederland; gesproken talen en voertaal, persoonskenmerken. Centraal Bureau voor de Statistiek. https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/82867NED/table?dl=8880F

Cecchini, S. (2025). *Tendencias demográficas en América Latina y el Caribe*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE). División de población de la CEPAL. https://rtc-cea.cepal.org/sites/default/files/2025-07/presentacion-simone-cecchini.pdf

Census of India (2018). Language Census Data. Census of India. https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/42458

Central Bureau of Statistics Aruba (2021). A. *Tables with general characteristics of the population*. https://cbs.aw/wp/index.php/2021/11/30/census-2020-housing-tables/

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

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

Central Bureau of Statistics Curaçao (2023b). *Talen gesproken in Curaçao, Resultaten Census 2023*. https://senso.cbs.cw/talen-gesproken-in-curacao-resultaten-census-2023

Central Bureau of Statistics Curaçao (2025). *Population*. https://www.cbs.cw/population

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

Centro de Evaluación de Políticas basadas en la Evidencia (CEPE) y Fundar (2025). *Encuesta Nacional sobre Adopción de IA. Argentina y Uruguay*. https://cepe-fundar.github.io/encuesta.html

Centro Regional para el Fomento del Libro en América latina y el Caribe (CERLALC) (2026). *Lectura, Escritura Bibliotecas*. https://cerlalc.org/area/lectura-y-bibliotecas/

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (s. f.-a). *Puntaje promedio alcanzado en pruebas PISA de lectura general por jóvenes de 15 años de edad, según máximo nivel educativo alcanzado por sus padres*. https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/technical-sheet.html?lang=es&indicator_id=4717

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (s. f.-b). *REDATAM. Procesamiento, análisis y diseminación de Estadísticas y Censos a lo largo del mundo*. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://redatam.org/es

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2 de julio de 2024). Oportunidades y desafíos para la integración regional en un escenario de fragmentación mundial. *Boletín de Comercio Exterior del MERCOSUR*, 7. https://www.cepal.org/es/publicaciones/80464-boletin-comercio-exterior-mercosur-7-oportunidades-desafios-la-integracion

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (8 de diciembre de 2025). *Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA) 2025*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/82514-indice-latinoamericano-inteligencia-artificial-ilia-2025

Comisión Europea (2023). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa - Edición 2023. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e0f69418-d915-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-es

Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) (2024). *Informe de gestión 2024*. Secretaría de Cultura de la República Argentina. https://www.conabip.gob.ar/sites/default/files/2024_Informe%20Gestion_CONABIP.pdf

Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) (2025). Panel de Hogares CNMC: ChatGPT arrasa (pero gratis). Así usamos la IA y las redes sociales en España. *CNMC blog*. https://blog.cnmc.es/2025/10/31/panel-de-hogares-cnmc-chatgpt-arrasa-pero-gratis-asi-usamos-la-ia-y-las-redes-sociales-en-espana/

Consejo de Cooperación Bibliotecaria (2025). *Bibliotecas públicas españolas en cifras 2023*. Ministerio de Cultura. https://www.ccbiblio.es/bibliotecas-publicas-espanolas-en-cifras-2023/

Consejo Nacional de Población de México (CONAPO) (2025). *Proyecciones de población*. https://datos.gob.mx/dataset/proyecciones-de-poblacion

Countryeconomy (s. f.). *GDP - Gross Domestic Product*. Countryeconomy.com. https://countryeconomy.com/gdp

Countrymeters (s. f.). *Población de Venezuela.* Consultado el 30 de marzo de 2026. https://countrymeters.info/es/Venezuela

CPI Research (2025). *Perú: Población 2025*. https://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/23/CPI%20-%20Market%20Report%20-%20Proyecciones%20Poblacionales%202025%20(2).pdf

Cruz Roja Española (2025). *Argelia. Campamento de refugiados Saharauis*. https://www2.cruzroja.es/-/campamento-de-refugiados-saharauis

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

Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE) (s. f.). *Demografía y población*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion

Department of Homeland Security (DHS) (27 de octubre de 2025). *DHS Removes More than Half a Million Illegal Aliens From US*. https://www.dhs.gov/news/2025/10/27/dhs-removes-more-half-million-illegal-aliens-us

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2026). *Volkshochschul-Statistik*. https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/tabellen

Dirección General de Bibliotecas de México (2026). *Red Nacional de Bibliotecas Públicas*. Gobierno de México. https://dgb.cultura.gob.mx/info_dgb.php?id=6

Durántez Prados, F. Á. (2018). *Iberofonía y paniberismo. Definición y articulación del mundo ibérico*. Última Línea.

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

Entel Digital (19 de junio de 2025). *IA en Chile: Crece su uso en empresas, pero falta capacitación digital laboral*. https://enteldigital.cl/blog/estudio-sobre-adopcion-de-ia-en-chile

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

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

Eurostat (2025a). *3.5 million first residence permits in 2024*. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250912-2

Eurostat (2025b). *Population projections in the EU*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_projections_in_the_EU

Eurostat (2026). *Pupils by education level and modern foreign language studied-absolute numbers and % of pupils by language studied*. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/educ_uoe_lang01

Federación de Gremios de Editores de España y Conecta (2025). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2024*. Federación de Gremios de Editores de España. https://federacioneditores.org/wp-content/uploads/2025/02/Habitos-de-Lectura-y-Compra-de-Libros-2024-ESPANA_DETALLADO.pdf

Federación de Gremios de Editores de España y Conecta (2026). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2025*. Federación de Gremios de Editores de España. https://federacioneditores.org/wp-content/uploads/2026/02/habitos-de-lectura-2025.pdf

Federal Statistical Office (2025). *Population Projections*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/population/population-projections.html

Friedland, A., Zeltser, J. y Levy, O. (2022). Are Mutually Intelligible Languages Easier to Translate? *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2201.13072

Gálvez Frutos, M.ª V. (2025). *El español en Turquía: instituciones, implantación y sostenibilidad* (serie Informes del Observatorio Global del Español, n.º 3). Instituto Cervantes. https://observatoriodelespanol.cervantes.org/documentos/IOGE-003-El-espanol-en-Turquia-IOGE032025.pdf

García Canclini, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: El giro antropológico. En N. García Canclini, V. Gerber Bicecci, A. López Ojeda, E. Nivón Bolán, C. Pérez Camacho, C. Pinochet Cobos y R. Winocur Iparraguirre (Eds.), *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1-35). Universidad Autónoma Metropolitana y Ariel. https://es.scribd.com/document/868244108/2-Leer-en-Papel-y-en-Pantallas-el-Giro-Antropologico-Garcia-Canclini-Nestor-2015

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

Gómez, E. y Garrido, A. (2020). *Preguntas más frecuentes sobre el Sáhara Occidental*. Sáhara Occidental. https://saharaoccidental.es/faqs/sahara-occidental/

Gómez Rendón, J. (2008). *Mestizaje lingüístico en los Andes. Génesis y estructura de una lengua mixta*. Ediciones Abya-Yala.

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

Gooskens, C., van Heuven, V. J., Golubović, J., Schüppert, A., Swarte, F. y Voigt, S. (2018). Mutual intelligibility between closely related languages in Europe. *International Journal of Multilingualism*, 15 (2), 169-193. https:// doi.org/10.1080/14790718.2017.1350185

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

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

Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IGWIA) (2024). El mundo indígena 2024. IGWIA. https://iwgia.org/es/recursos/publicaciones/5509-el-mundo-ind%C3%ADgena-2024.html

Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA) (2025). *Pueblos indígenas en Colombia. El mundo indígena 2024: Colombia*. https://iwgia.org/es/colombia/5481-mi-2024-colombia.html

Haut-Commisariat au Plan (2025). *Plateforme interactive du Recensement Générale de la Population et l'Habitat 2024*. https://www.hcp.ma/Plateforme-interactive-du-RGPH-2024_a4026.html

Iberbibliotecas (2026). *Programa Iberoamericano de Bibliotecas Públicas*. https://www.iberbibliotecas.org/

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2024a). *Municípios da Faixa de Fronteira e Cidades Gêmeas*. https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html?edicao=43765&t=acesso-ao-produto

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

Instituto Camões (2023). *Dia mundial da língua portuguesa*. https://www.instituto-camoes.pt/images/img_agenda2023/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_2023.pdf

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

Instituto de los Mexicanos en el Exterior (2024). *Población mexicana en el Exterior*. https://ime.gob.mx/estadisticas

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

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

Instituto Nacional de Estadística de España (INE España) (2024a). *Estadística continua de población*. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/notasPrensa.htm?anyo=2024&cid=1254736177095

Instituto Nacional de Estadística de España (INE España) (2024b). *Proyecciones de la población de España*. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/es/PROP20242074.htm

Instituto Nacional de Estadística de España (INE España) (2025). *Estadística del Padrón de españoles residentes en el extranjero (PERE)*. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/PERE2025.htm

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

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

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

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

Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE) (2025). *Guinea ecuatorial en cifras. 2025*. INEGE.

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE Honduras) (s. f.-a). *Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples (EPHPM)*. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://ine.gob.hn/encuesta-de-hogares/

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE Honduras) (s. f.-b). *Sistema Estadístico Nacional*. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://sen.ine.gob.hn/Home/Index

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

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

Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (INE Paraguay) (2025a). *Día Internacional de la Lengua Materna: Diversidad lingüística en Paraguay*. https://www.ine.gov.py/noticias/2298/dia-internacional-de-la-lengua-materna-diversidad-linguistica-en-paraguay#:~:text=En%20el%20marco%20del%20D%C3%ADa,las%20principales%20caracter%C3%ADsticas%20del%20Paraguay

Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (INE Paraguay) (2025b). *Paraguay se encuentra en su mejor momento demográfico: 6 de cada 10 personas se encuentran en edad de trabajar*. https://www.ine.gov.py/noticias/2464/paraguay-se-encuentra-en-su-mejor-momento-demografico-6-de-cada-10-personas-se-encuentran-en-edad-de-trabajar

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

Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá (INEC Panamá) (2026). *Revisión de las estimaciones y proyecciones de la población a nivel nacional y por provincia basadas en el Censo de Población 2023*. https://www.inec.gob.pa/publicaciones/Default3.aspx?ID_PUBLICACION=1199&ID_CATEGORIA=19&ID_SUBCATEGORIA=71?

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC Costa Rica) (2025). *Panorama demográfico 2024*. https://online.fliphtml5.com/xbfyq/nuha/#p=1

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

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC Ecuador) (2024). *Estimaciones y proyecciones de población*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/proyecciones-poblacionales/

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) (2025). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. República Argentina. Estimaciones y proyecciones de población, por sexo y grupos de edad. Jurisdicciones. Años 2022-2040*. INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/proyecciones_jurisdicciones_2022_2040.pdf

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

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

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2023). *Módulo sobre lectura MOLEC. Resultados* 2023. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb23.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2024). *Consulta de indicadores sociodemográficos y económicos por área geográfica*. https://www.inegi.org.mx/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (2025). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares* (ENDUTIH). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/endutih/ENDUTIH_24_RR.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE Chile) (s. f.). *Proyecciones de población*. https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion

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

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE Chile) (2024). *Censo 2024. Resultados*. https://censo2024.ine.gob.cl/

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2022). *Censo da Educação Superior 2019*. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior

Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE) (s. f.). *Anuarios estadísticos*. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://www.inide.gob.ni/Home/Anuarios

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

Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE) (2026). *Estadísticas Sociales y Demográficas*. https://www.inide.gob.ni/

International Federation of the Phonographic Industry América Latina y el Caribe (IFPI Latina) (2 de abril de 2024). *Informe mundial de la música de IFPI 2024*. https://ifpilatina.org/informe-mundial-de-la-musica-de-ifpi-2024/

Ipsos (2022). *Leer en Chile 2022. Estudio de hábitos y percepciones lectoras*. Ipsos. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2022-10/Leer%20en%20Chile%202022_baja.pdf

Jensen, J. B. (1989). On the Mutual Intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania*, 72 (4), 848-852.

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

Jiménez-Salcedo, J. (2021). De lengua extranjera a lengua dominante: representaciones epilingüísticas del castellano en el Principado de Andorra. *Revista de Investigación Lingüística*, 24, 119-145. https://revistas.um.es/ril/article/view/480081

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

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

Kabatek, J., Henriques Pestana, Y., Blattner, C. y Defrance, C. (2022). *Demolingüística del español en Suiza. Con un anexo sobre el español en Liechtenstein*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_suiza/default.htm

La Veu Lliure (19 de octubre de 2025). Colombianos, peruanos y argentinos lideran el crecimiento demográfico de Andorra. *La Veu Lliure*. https://www.laveulliure.ad/es/articulo/colombianos-peruanos-aumentan-poblacion-andorra-estadistica

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

Loureda Lamas, Ó. y Valero Fernández, P. (2026). *El español en los sistemas educativos europeos: alcance, desafíos y perspectivas* (serie Informes del Observatorio Global del Español, n.º 4). Instituto Cervantes.

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

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

Microsoft AI Economy Institute (2026). *Global AI Adoption in 2025. A Widening Digital Divide*. Microsoft AI Economy Institute. https://sourceemea.thesourcemediaassets.com/2026/01/Microsoft-AI-Diffusion-Report-January-2026.pdf

Ministerio de Cultura de Argentina (2024). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023. Lectura de libros*. Ministerio de Cultura. https://dn721300.ca.archive.org/0/items/SINCA/mc_dpysg_sinca_encc2023_lectura_de_libros_sept23_1.pdf

Ministerio de Cultura de España (2024). *eBiblio. Informe estadístico 2024*. Ministerio de Cultura. https://ebiblio.es/dam/jcr:2e5bbb26-4889-479d-b5a8-1bc1afef1263/ebiblio-2024-est.pdf

Ministerio de Cultura de Perú (2024). *Encuesta Nacional de Lectura 2022. Informe de lectores y no lectores*. Ministerio de Cultura de Perú. https://perulee.pe/sites/default/files/publication/pdf/Encuesta%20Nacional%20de%20Lectura%202022%20Informe%20de%20lectores%20y%20no%20lectores.pdf

Ministerio de Educación y Formación profesional de España (2018). *El mundo estudia español 2018*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2018_180043/

Ministerio de Educación y formación profesional de España (2020). *El mundo estudia español 2020*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2020_181466/

Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2022). *El mundo estudia español 2022*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2022_182130/

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (2024). *El mundo estudia español 2024*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2024_185213/

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones de España (2025). *Unos 3.000 menores procedentes de campamentos de refugiados saharauis llegarán a España en verano gracias al programa «Vacaciones en Paz 2025»*. https://www.foroinmigracion.es/web/guest/w/unos-3.000-menores-procedentes-de-campamentos-de-refugiados-saharauis-llegaran-a-espana-en-verano-gracias-al-programa-vacaciones-en-paz-2025-#:~:text=Unos%203.000%20menores%20procedentes%20de%20campamentos%20de,nuestro%20pa%C3%ADs%20como%20participantes%20de%20este%20programa.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile (2025). *Encuesta Nacional de Participación Cultural y Comportamiento Lector 2024*. https://www.cultura.gob.cl/participacioncultural/resultados-enpccl-2024/

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

Moreno Fernández, F. (2021). *Qué español enseñar* (3.ª ed.). Arco/Libros.

Moreno Fernández, F. (2022). *La lengua de los hispanos unidos de América*. Los Libros de la Catarata.

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

Moreno Fernández, F., Calleja Albelda, M., Lavilla García, E., Pérez Martín, C. y Ramos Gómez, E. (2025). *Las migraciones hispanohablantes en Europa.* Observatorio Global del Español - Instituto Cervantes. https://observatoriodelespanol.cervantes.org/documentos/Migraciones-hispanohablantes-en-Europa-OGE_ONLINE.pdf

Moreno Fernández, F. y El-Harrak, M. (2025). *El español en el panorama idiomático marroquí* (serie Informes del Observatorio Global del Español, n.º 1). Instituto Cervantes. https://observatoriodelespanol.cervantes.org/documentos/IOGE-001-El-espanol-en-el-panorama-idiomatico-marroqui-IOGE012025-4.pdf.

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

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

Moreno Fernández, F. y Pigariova, T. (Dirs.) (en prensa). *Demolingüística del español en Rusia, Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán (con notas sobre Azerbaiyán)*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.

Moreno Fernández, F. y Weckesser, J. (2025). Estratos de distanciamiento léxico en español. Análisis dialectométrico. *Asterisco*, 3, 55-78. https://doi.org/10.14201/ast.202535578

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

Moyano López, J. C., Hiroyasu, Y. y Yamaura, Á. (2025). *La enseñanza de español en las universidades japonesas*. Observatorio Global del Español - Instituto Cervantes. https://observatoriodelespanol.cervantes.org/wp-content/uploads/2025/08/2.-La-ensenanza-del-espanol-en-las-universidades-japonesas-OGE-v10.pdf

Multidimensional Poverty Peer Network (MPPN) (s. f.). *¿Qué es Pobreza Multidimensional?* Universidad de Oxford. Oxford Department of International Development (OPHI). Consultado el 30 de marzo de 2026. https://www.mppn.org/es/pobreza-multidimensional /que-es-el-ipm/

Muysken, P. (1979). La mezcla de quechua y castellano: El caso de la «media lengua» en el Ecuador. *Lexis*, 3 (1), 41-56. https://doi.org/10.18800/lexis.197901.002

Naro, A. J. y Pereira-Scherre, M. M. (2007). *Origens do português brasileiro*. Parábola Editorial.

National Geographic Information Institute (2021). *International Migration of Foreign Nationals. Nationality of Foreigns Residents (2020)* (p. 2.683). En NGII, *National Atlas of Korea III*. http://nationalatlas.ngii.go.kr/pages/page_2683.php

New Zealand Qualifications Authority (2025). *New Zealand Scholarships*. https://www2.nzqa.govt.nz/ncea/understanding-secondary-quals/nz-scholarship/nz-scholarship-results/nz-scholarship-results-2020/

Nuadda (s. f.). *Menos del 1 % de los brasileños hablan español*. https://web.archive.org/web/20250319054157/http://www.nuadda.com/menos-del-1-de-los-brasilenos-hablan-espanol/

Observatorio de Complejidad Económica (OEC) (s. f.). *Mercosur*. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://oec.world/es/profile/international_organization/mercosur

Observatorio de la Diáspora Venezolana (ODV) (s. f.). *Observatorio de la diáspora venezolana*. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://odvdiaspora.org/

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

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) (2025). *Indicadores de uso de inteligencia artificial en España 2024*. https://www.ontsi.es/es/publicaciones/indicadores-de-uso-de-inteligencia-artificial-en-espana-2024

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

Office for National Statistics United Kingdom (2025). *National Population Projections: 2022 based*. https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationprojections/bulletins/nationalpopulationprojections/2022based

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

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

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

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

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2026a). *School Enrollment. American Community Survey* (ACS). https://www.census.gov/topics/education/school-enrollment/data.html

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2026b). *U.S. and World Population Clock*. https://www.census.gov/popclock/

Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana (ONE) (2015). *Estimaciones y proyecciones demográficas*. https://www.one.gob.do/datos-y-estadisticas/temas/estadisticas-demograficas/estimaciones-y-proyecciones-demograficas/

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

Oficina Nacional de Estadística e Información de Cuba (ONEI) (2025). *Éramos 9 millones 748 mil 007 habitantes al cierre de 2024 en Cuba.* ONEI. https://www.onei.gob.cu/node/2586

Oficina Nacional de Estadística y Censos de El Salvador (ONEC) (s. f.). *Población y estadísticas demográficas*. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://onec.bcr.gob.sv/poblacion-y-estadisticas-demograficas/

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

Organización de Naciones Unidas (2022). *La población mundial llegará a 8.000 millones en 2022*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. https://www.un.org/es/desa-es/la-poblaci%C3%B3n-mundial-llegar%C3%A1-8000-millones-en-2022

Organización de Naciones Unidas (28 de noviembre de 2024). La población de América Latina y el Caribe crece menos de lo que se esperaba. *Noticias ONU*. https://news.un.org/es/story/2024/11/1534701

Organización de Naciones Unidas (2024). *World Population Prospects 2024*. División de Población. https://www.un.org/development/desa/pd/world-population-prospects-2024

Organización de Naciones Unidas (2025a). *Análisis de la situación de la población indígena en Panamá*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. https://lac.unfpa.org/es/publications/asp-poblacion-indigena-panama-ficha-tecnica

Organización de Naciones Unidas (2025b). *International Migrant Stock*. División de Población. https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock

Organización de Naciones Unidas (2025c). *Situación de Venezuela*. ACNUR. https://www.acnur.org/emergencias/situacion-de-venezuela

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2022). *Migration and Belize*. https://sib.org.bz/wp-content/uploads/MigrationandBelize.pdf

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2025). *Respuesta a la situación de los migrantes y refugiados venezolanos*. https://respuestavenezolanos.iom.int/es

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (s. f.). *Education GPS*. https://gpseducation.oecd.org/

Orlandi, E. P. (2009). *Língua Brasileira e Outras Histórias-Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Editora RG.

Otis, J. (18 de diciembre de 2018). Trinidad Faces Humanitarian Crisis As More Venezuelans Come For Refuge. *National Public Radio*. https://www.npr.org/2018/12/18/677325140/trinidad-faces-humanitarian-crisis-as-more-venezuelans-come-for-refuge

Paloma, V. (2012). Judeo-Spanish in Morocco. Language, identity, separation or integration? En F. Abécassis, K. Dirèche y R. Aouad (Dirs.), *La bienvenue et l'adieu. Migrants juifs et musulmans au Maghreb (XVe-XXe siècle)* (Vol. 1, pp. 103-112). Croisée des Chemins. https://books.openedition.org/cjb/217

van Parys, J. (2025). *Spanish language knowledge in Portugal*. language knowledge /eu. https://languageknowledge.eu/countries/portugal/languages/spanish

Parlamento Europeo (2023). *Ladino: Judeo-Spanish language and culture in Europe* [Informe]. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/739299/EPRS_BRI%282023%29739299_EN.pdf

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

Peruanos en India (s. f.). Inicio [Página de Facebook]. Facebook. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://www.facebook.com/peruanosenindia/

Pešková, J. (2025). El español como lengua extranjera en el sistema educativo checo. En A. Zieliński (Ed.), *El español como lengua extranjera en Europa central (2004-2024)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

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

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

Population Pyramid (s. f.). *United States of America 2026*. PopulationPyramid. https://www.populationpyramid.net/united-states-of-america/2026/

Promusicae (2025). *Mercado de la música grabada en España. Resumen primer semestre 2025*. https://www.promusicae.es/descarga-informes/infografia-mercado-de-la-musica-grabada-en-espana-1er-semestre-2025-n269/

Pujol Riembau, Ó. (2023). El español en la India: una lengua favorecida. En VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 389-424). Instituto Cervantes y Bala Perdida. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2020.pdf

Quesada Pacheco, M. Á. (2014). División dialectal del español de América según sus hablantes. Análisis dialectológico perceptual. *Boletín de Filología*, 49, 2, 257-309.

R4V. Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (2025). *Personas refugiadas y migrantes de Venezuela*. https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes

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

Reto, L. A. y Gutiérrez Rivilla, R. (Eds.) (2020). *A projeção internacional do espanhol e do português: o potencial da proximidade linguística / La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Reto, L. A., Machado, F. L. y Esperança, J. P. (2018). *Novo atlas da língua portuguesa* (2.ª ed.). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Rodríguez-Ponga Salamanca, R. (2009). *Del español al chamorro. Lenguas en contacto en el Pacífico*. Gondo.

Salinas, D. (2023). *PISA 2022 Resultados para América Latina y el Caribe*. OCDE Education & Skills. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_d_salinas_ocde.pdf

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

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

Schwegler, A. (2013). Palenquero. En S. M. Michaels, P. Maurer, M. Haspelmath y M. Huber (Eds.), *The survey of pidgin and creole languages. Portuguese-Based, Spanish-Based, and French-Based Languages* (Vol. 2). Oxford University Press. https://apics-online.info/surveys/48

Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) (2025). *Memoria anual de actividades de la Secretaría General Iberoamericana 2024*. https://segib.org/es/publicacion/memoria-anual-de-actividades-de-la-secretaria-general-iberoamericana-2024/

Seoane Posse, E., Sanchez, M. G., Loureiro Porto, L. y Suárez Gómez, C. (2024). *Gibraltarians and their language. 22 linguistic biographies*. Universidad de Vigo.

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

Serrano Avilés, J. (Ed.) (2026). *El español en África subsahariana*. Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata.

Servicio Nacional de Bibliotecas Públicas de Chile (2024). *Informe de Gestión 2024. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas*. https://www.bibliotecaspublicas.gob.cl/publicaciones/informe-de-gestion-2024-sistema-nacional-de-bibliotecas-publicas

Sistema Nacional de Bibliotecas de Costa Rica (s. f.). *Bibliotecas públicas*. https://www.sinabi.go.cr/bibliotecas/biblioteca_publica.aspx

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

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

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

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

Statista (2025). *Population of the United States from 1500 to 2023, with projections until 2100*. https://www-statista-com.cervantes.idm.oclc.org/statistics/1067138/population-united-states-historical/

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

Statistical Institute of Belize (SIB) (2022b). *Languages Spoken in Belize*. https://sib.org.bz/wp-content/uploads/Languages_Infographic_2022.pdf

Statistical Institute of Jamaica (STATIN) (s. f.). *Census 2022*. https://statinja.gov.jm/Census/PopCensus/Popcensus2022Index.aspx

Statistics Canada (2022). *Table 98-10-0180-01 Mother tongue by single and multiple mother tongue responses: Canada, provinces and territories, census divisions and census subdivisions*. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=9810018001

Statistics Canada (2024a). *Table 37-10-0007-01 Number of students in regular programs for youth, public elementary and secondary schools, by grade and sex*. https://doi.org/10.25318/3710000701-eng

Statistics Canada (2024b). Table 37-10-0018-01 Postsecondary enrolments, by registration status, institution type, status of student in Canada and gender. https://doi.org/10.25318/3710001801-eng

Statistics Korea (s. f.). *2025 Population and Housing Census*. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://m.census.go.kr/lang/mainView.do?lang=Eng

Statistics Norway (2024). *National population projections*. https://www.ssb.no/en/befolkning/befolkningsframskrivinger/statistikk/nasjonale-befolkningsframskrivinger

Statistics Times (2025). *Population of Guam*. https://statisticstimes.com/demographics/country/guam-population.php#:~:text=Population%20of%20Tonga&text=The%20current%20population%20of%20Guam,list%20of%20237%20countries/territories

Statistik Austria (2026). Fremdsprachenunterricht der Schüler:innen im Schuljahr 2023/24 [Dataset]. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-sozialles/bildung/schulbesuch/schuelerinnen

Statistisches Bundesamt Deutschland (2025). Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht. https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21111-0006&bypass=true&levelindex=1&levelid=1709031181542#abreadcrumb

Stats New Zealand (2023). *Latin American ethnic group*. https://tools.summaries.stats.govt.nz/ethnic-group/latin-american

Stewart, J., Gonza Inlago, L. y Prado Ayala, G. (2023). Cotopaxi Media Lengua is still very much alive. *Language Documentation and Conservation*, 17, 49-63. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/b0a215cf-9fd1-4e7d-ba42-8081fc351b1f/content

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

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

Trading Economics (2025). *United States Population*. https://tradingeconomics.com/united-states/population#:~:text=Population%20in%20the%20United%20States%20is%20expected%20to%20reach%20343.60,according%20to%20our%20econometric%20models.&text=The%20population%20of%20the%20United,a%20resident%20of%20United%20States

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

UNESCO (2024). *World Education Statistics, 2024*. https://www.unesco.org/en/articles/world-education-statistics-2024

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

Universidad de Cambridge (2025). *Cambridge launches survey on Llanito and Gibraltar English*. University of Cambridge. https://web.archive.org/web/20250904045538/https://www.mmll.cam.ac.uk/news/cambridge-launches-survey-llanito-gibraltar-english

Universidad de Hawái (2025). *Chamorro*. Department of Indo-Pacific Languages & Literatures. https://manoa.hawaii.edu/ipll/language-programs/chamorro/index.php

Varela García, F. (2020). Isleños' Spanish Language Preservation in Saint Bernard Parish: A Case Study in the Voices of Joseph «Chelito» Campo, Irvan Perez and Allen Perez. *Philologica Canariensia*, 26, 80-118. https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2020.305

Vázquez Álvarez, I. (2025). Informe Bookwire: Evolución del negocio del libro digital y el audiolibro en español en 2024. *Valor De Cambio*. https://valordecambio.com/informe-bookwire-evolucion-del-negocio-del-libro-digital-y-el-audiolibro-en-espanol-en-2024/

Venâncio, F. (2024). *Assim nasceu uma língua. Sobre as origens do português*. Tinta-da-China Brasil.

Venezolanos en India (s. f.). Inicio [Página de Facebook]. Facebook. Consultado el 30 de marzo de 2026. https://www.facebook.com/venezolanosenindia/

W3Techs (2025). *Usage statistics of content languages for websites*. https://w3techs.com/technologies/overview/content_language

Xunta de Galicia (2025). *La Xunta imparte portugués en un centenar de centros con 6.300 estudiantes, un 40% más que en 2023*. https://www.xunta.gal/es/notas-de-prensa/-/nova/017245/

Yakpo, K. (2013). Pichi. En S. M. Michaels, P. Maurer, M. Haspelmath y M. Huber (Eds.), *The survey of pidgin and creole languages. English-Based and Dutch-Based Languages* (Vol. 1, pp. 194-205). Oxford University Press. https://apics-online.info/surveys/19

Zieliński, A., Berta, T., Medveczká, M., Pešková, J., Štrbáková, R., Tatoj, C., Valero Fernández, P., Álvarez Mella, H. y Loureda Lamas, Ó. (2025). *Demolingüística del español en Europa Central*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_central/default.htm

Zieliński, A. y Tatoj, C. (2025). El español como lengua extranjera en el sistema educativo polaco. En A. Zieliński (Ed.), *El español como lengua extranjera en Europa central (2004-2024)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

II. ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS

ESTADO ACTUAL DE LA TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA PARA EL ESPAÑOL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Sergi Álvarez Vidal
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Antoni Oliver González
UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

1. Introducción

La traducción automática (TA) se ha convertido en las últimas décadas en una pieza fundamental de la comunicación multilingüe, evolucionando desde sistemas basados en reglas y modelos estadísticos hacia la actual hegemonía de los modelos de lenguaje extensos (LLM). Esta transición ha favorecido una mayor presencia de la TA en los entornos digitales cotidianos, lo que facilita un intercambio de información casi instantáneo que parece desdibujar las fronteras lingüísticas en la globalización contemporánea. Sin embargo, esta aparente fluidez técnica contrasta con una realidad estructural asimétrica. A pesar de que el español constituye una de las grandes lenguas globales y ya supera los 520 millones de hablantes nativos, su presencia en los sistemas de TA sigue planteando retos importantes de representación, evaluación y especialización.

En el ecosistema digital, el español mantiene una presencia robusta: se sitúa como la segunda lengua más utilizada en la web[5] y representa aproximadamente el 7,9 % de la población mundial de internautas (Observatorio Global del Español, 2025). Esta vitalidad es particularmente visible en plataformas de consumo masivo, donde el 15 % del contenido de los canales más populares de YouTube se produce en español. A este volumen de contenido se suma una adopción masiva de la TA en el ámbito profesional y cotidiano. En España, algunos informes sectoriales indican que más del 70 % de las empresas con actividad internacional ya integran sistemas de traducción para la localización de sus servicios y la atención al cliente (Asociación Multisectorial de Empresas de Tecnologías de la Información, Comunicación y Electrónica [AMETIC], 2024). Asimismo, la alta frecuencia de uso de traductores en dispositivos móviles en el mundo hispanohablante sitúa esta tecnología como el principal mediador de la economía digital y el comercio electrónico (Asociación Española de la Economía Digital [Adigital], 2024).

Sin embargo, este volumen de actividad no se refleja proporcionalmente en los corpus de entrenamiento que sustentan los modelos de lenguaje. La literatura técnica evidencia una asimetría importante: en modelos fundacionales como GPT-3, se estima que el 92,65 % de los datos de entrenamiento corresponden al inglés, mientras que el resto de las lenguas, incluido el español, se ve constreñido a una fracción del 7,35 % (Brown *et al.*, 2020). Esta desproporción es persistente en *datasets* de rastreo masivo como Common Crawl, donde el inglés acapara cerca del 46 % del contenido frente a una presencia del español que solo alcanza el 4,6 % (Etxaniz *et al.*, 2024), lo que condiciona la capacidad de estos sistemas para capturar la riqueza y la complejidad del idioma.

Este desajuste entre la realidad demográfica y la representación computacional plantea interrogantes sobre la representatividad de los resultados. La dependencia de datos mayoritariamente anglófonos puede

5. Véase: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language.

derivar en traducciones que, aunque fluidas, tiendan a homogeneizar la diversidad dialectal del español. Ante este escenario, la discusión vira necesariamente hacia la soberanía y gobernanza de los datos y de los modelos de TA. El presente artículo examina, por tanto, la intersección entre los avances técnicos en TA y los retos persistentes en materia de sesgos, evaluación de calidad y autonomía digital, analizando las perspectivas de futuro para el español.

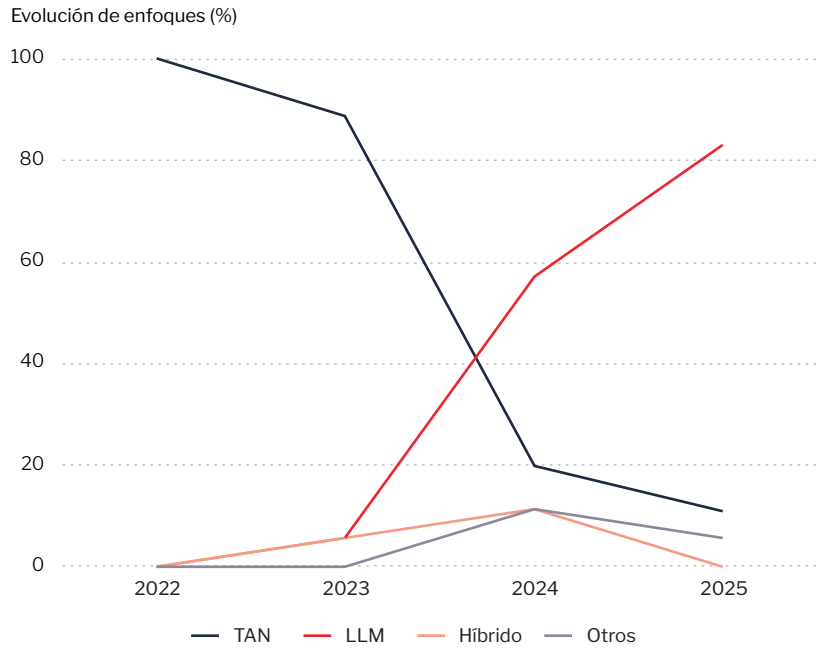
2. Evolución reciente de la TA

La evolución reciente de la TA ha estado marcada por la sucesión de distintos paradigmas. Los primeros sistemas se basaban en reglas lingüísticas y diccionarios bilingües elaborados manualmente. Más tarde, la traducción automática estadística (TAE) desplazó ese paradigma al aprender correspondencias a partir de corpus paralelos, primero con modelos basados en palabras y después con enfoques fraseológicos que dominaron durante años buena parte de los sistemas competitivos. El paso a la traducción automática neuronal (TAN) comenzó a consolidarse con los modelos *encoder-decoder* con atención, que ya mostraban un comportamiento competitivo frente a los sistemas estadísticos, y se aceleró de manera decisiva con la arquitectura Transformer, que se convirtió en la base del ciclo posterior.

A partir de ahí, el cambio no fue únicamente de arquitectura, sino también de escala. La TAN permitió entrenar sistemas más integrados, con mejor capacidad para modelar dependencias largas y aprovechar grandes volúmenes de datos. Sobre esa base se desarrollaron sistemas multilingües capaces de trabajar con numerosos pares de lenguas dentro de un mismo modelo. Este desplazamiento preparó el terreno para la situación actual, en la que los modelos de lenguaje extensos (LLM) han pasado a formar parte del ecosistema de la TA y lideran su desarrollo. Esto se ve claramente reflejado en los resultados más recientes de la

Conference on Machine Translation (WMT)[1] (véase el gráfico 1), una de las principales competiciones en el campo de la TA, que reúne a investigadores y desarrolladores de todo el mundo para evaluar el rendimiento de los nuevos sistemas en tareas de traducción general.

GRÁFICO 1 METODOLOGÍAS DE TA UTILIZADAS EN LAS TAREAS DE TRADUCCIÓN GENERAL DE LA WMT



FUENTE: elaboración propia con datos de la Conference on Machine Translation.

Dada la actual predominancia de los LLM, es interesante saber cómo se desarrollan estos sistemas. La creación de un LLM se acostumbra a dividir en dos etapas:

1. Véase: https://www2.statmt.org/wmt26/.

1. Preentrenamiento (*pretraining*): El modelo procesa volúmenes ingentes de datos para adquirir un conocimiento general del lenguaje y del mundo. En esta fase, su capacidad se limita a completar secuencias de texto sin comprender instrucciones específicas.

2. Ajuste fino por instrucciones (*instruct fine-tuning*): Se entrena el modelo con conjuntos de datos que siguen una estructura de instrucción-respuesta. Aquí el sistema aprende a ejecutar tareas como resumir, programar o traducir. A menudo, este proceso se optimiza con RLHF (*reinforcement learning from human feedback* o «aprendizaje por refuerzo a partir de retroalimentación humana»), una técnica en la que un equipo de personas califica y jerarquiza las respuestas del sistema para enseñarle qué resultados son preferibles, asegurando así que las traducciones sean precisas.

Finalmente, un modelo ya instruido puede someterse a un ajuste fino especializado en traducción. Mediante miles de ejemplos específicos de traducción multilingüe, el sistema perfecciona su precisión en pares de lenguas concretos. Para obtener resultados óptimos, es crucial que el usuario emplee en su *prompt* la misma estructura de instrucción utilizada durante este entrenamiento especializado.

Para el español, esta evolución tiene una doble consecuencia. Por un lado, la incorporación de LLM y de modelos multilingües de gran escala ha ampliado notablemente la disponibilidad de sistemas y ha elevado el listón de calidad en muchos escenarios. Por otro, la explosión de modelos hace más difícil cualquier comparación simple: los resultados dependen cada vez más de la arquitectura, del tamaño, del dominio y del conjunto de evaluación utilizado. En consecuencia, el problema ya no es solo qué modelos existen, sino cómo compararlos, con qué métricas y sobre qué datos.

3. Rendimiento y evaluación

Evaluar la calidad de un sistema de TA no consiste únicamente en comprobar si produce textos fluidos o gramaticalmente correctos. Una buena traducción debe preservar el significado, ajustarse al contexto de uso, respetar la terminología y mantener un grado razonable de coherencia y cohesión. Por ello, la evaluación no puede reducirse a una única cifra, sino que debe entenderse como un proceso multidimensional, que depende del tipo de texto, del dominio y del objetivo comunicativo.

En este contexto, la evaluación manual continúa siendo un procedimiento imprescindible para analizar la calidad. Permite identificar errores de sentido, omisiones, problemas terminológicos, fallos en nombres propios o cifras, así como fenómenos discursivos más complejos, como la correferencia o la cohesión textual. Dentro de la evaluación manual, uno de los marcos más influyentes de la última década ha sido el modelo MQM (Multidimensional Quality Metrics), concebido como un sistema flexible para describir y clasificar errores de traducción mediante una tipología jerárquica y adaptable a distintos fines de evaluación (Lommel, Uszkoreit y Burchardt, 2014). Su principal valor reside en que no se limita a emitir un juicio global sobre la calidad, sino que permite caracterizar de forma analítica los problemas que presenta una traducción y, además, añadir el nivel de gravedad del error en función de su efecto sobre la calidad final.

Ahora bien, la evaluación manual es lenta, costosa y difícil de escalar cuando se comparan muchos sistemas, muchas lenguas o grandes volúmenes de datos. Por ello, la evaluación automática se ha convertido en la práctica habitual. Durante muchos años, la métrica BLEU (Papineni *et al.*, 2002) fue la métrica dominante, pero su uso plantea problemas importantes de comparabilidad, ya que sus resultados pueden variar de forma notable según la tokenización, la normalización y otros parámetros de cálculo. Precisamente para responder a este problema, se introdujo SacreBLEU (Post, 2018), una implementación destinada

a estandarizar el cálculo y a hacer los resultados más transparentes y reproducibles. A pesar de su amplia utilización, principalmente por razones de continuidad histórica y su bajo coste computacional, la investigación más reciente ha demostrado que tanto BLEU como SacreBLEU capturan solo una fracción de la calidad real de las traducciones.

En paralelo, las métricas neuronales han emergido como una solución más robusta y precisa. Un ejemplo destacado de esta nueva generación de métricas es COMET (Rei *et al.*, 2020), que se ha consolidado como una de las más influyentes debido a su capacidad para integrar información del texto fuente, la hipótesis y la referencia. Ahora bien, la evaluación no depende únicamente de las métricas utilizadas. También desempeña un papel decisivo el conjunto de prueba o *benchmark*, es decir, el repertorio de textos o segmentos con el que se pone a prueba un sistema y se mide su rendimiento. Este conjunto condiciona los resultados porque delimita qué aspectos quedan efectivamente sometidos a evaluación: el tipo de texto, el dominio temático, la diversidad lingüística representada y, de forma especialmente relevante, el grado de contexto disponible.

Aquí destaca FLORES, una serie de conjuntos de evaluación multilingüe desarrollados por Meta para facilitar la comparación de sistemas de TA, especialmente en lenguas con menos recursos. FLORES-101 sentó las bases al ofrecer un banco de pruebas con 3.001 frases traducidas a 101 lenguas, mientras que FLORES-200 amplió esa cobertura a 200 lenguas dentro del proyecto No Language Left Behind (Costa-Jussà *et al.*, 2022). Su principal fortaleza radica en ofrecer un conjunto de evaluación homogéneo y fácilmente comparable. Sin embargo, esta homogeneidad limita fenómenos clave como el contexto documental, la coherencia entre segmentos o la variación de registros. Además, aunque muchos sistemas se presentan como modelos *many-to-many*, en la práctica el inglés sigue siendo dominante, tanto como lengua pivote como en la organización de los datos y del entrenamiento, lo que restringe su aplicación a traducciones entre el inglés y otros idiomas.

Otro *benchmark* de referencia es NTREX (Federman, Kocmi y Xin, 2022), que incluye referencias humanas para la evaluación del inglés a 128 lenguas y permite evaluar la coherencia documental. Bouquet (Andrews *et al.*, 2024) también se presenta como un *benchmark* que permite evaluar la coherencia interoracional, pero además contiene documentos especializados del ámbito jurídico, médico o financiero. En una línea complementaria, M3T (Hsu *et al.*, 2024) amplía el foco hacia la traducción multimodal. Es un conjunto de prueba pensado para evaluar documentos semiestructurados en los que la disposición visual también forma parte del significado funcional del texto. Otro ejemplo relevante es DOLFIN (Nakhle *et al.*, 2025), un conjunto de prueba del ámbito financiero concebido para identificar debilidades en la traducción especializada. Ayuda a distinguir entre los modelos que tienen en cuenta el contexto y revela fallos específicos en la traducción de textos financieros.

Este tipo de conjuntos de evaluación ponen de relieve que la calidad de la traducción automática no puede reducirse a un único indicador. Para ilustrar cómo operan los *benchmarks* y las métricas en la evaluación, utilizamos el conjunto de prueba NTREX para la dirección inglés-español y aplicamos dos de las métricas más extendidas en la actualidad, BLEU y COMET, sobre una selección de motores representativos de distintas generaciones y enfoques tecnológicos. La comparación incluye, por un lado, motores comerciales ampliamente consolidados, como Google Translate[2] y DeepL[3]; por otro, un sistema neuronal libre, OpusMT[4]; asimismo, varias configuraciones del modelo multilingüe NLLB[5]; y, finalmente, dos familias de modelos del lenguaje extensos (LLM) afinados

2. Véase: https://translate.google.com/.

3. Véase: https://www.deepl.com/.

4. Véase: https://huggingface.co/Helsinki-NLP/opus-mt-en-es.

5. Véase: https://huggingface.co/docs/transformers/model_doc/nllb.

para traducción, SalamandraTA-instruct[6] y Tower Plus[7], en distintos tamaños. El interés de esta muestra no reside tanto en establecer un *ranking* definitivo como en ofrecer una imagen suficientemente diversa del ecosistema actual, en el que conviven motores con arquitecturas, escalas y objetivos de diseño distintos.

CUADRO 1 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS DIFERENTES MODELOS PARA LA DIRECCIÓN INGLÉS-ESPAÑOL

Modelo	BLEU	COMET
GoogleT	42,6	0,8767
DeepL	39,2	0,8756
OpusMT	39,3	0,8352
NLLB200 600 dist.	39,8	0,8474
NLLB200 1.3B dist.	41,1	0,8554
NLLB200 1.3B	41,0	0,8556
NLLB200 3.3B	41,4	0,8559
SalamandraTA-2b-instruct	35,0	0,8548
SalamandraTA-7b-instruct	35,2	0,8597
Tower Plus 2b	39,1	0,8607
Tower Plus 9b	41,2	0,8716
Tower Plus 72b	45,2	0,8793

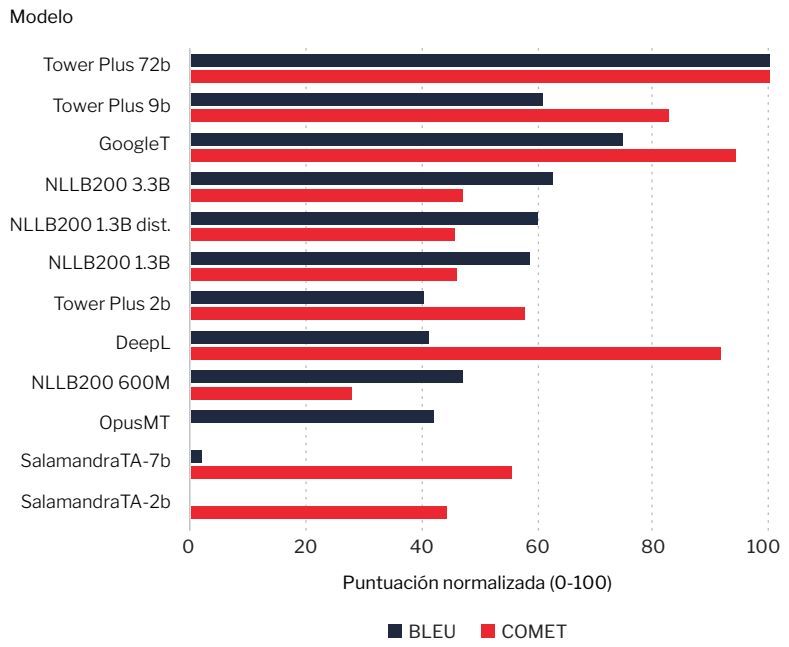
FUENTE: elaboración propia con los datos obtenidos de la evaluación realizada por los autores.

6. Véase: https://huggingface.co/BSC-LT/salamandraTA-7b-instruct.

7. Véase: https://huggingface.co/Unbabel/Tower-Plus-72B.

Los resultados presentados en el cuadro 1 evidencian la actual hegemonía de los modelos de lenguaje extensos (LLM) en comparación con los sistemas de traducción automática neuronal (TAN) convencionales. Si bien algunas herramientas comerciales consolidadas como GoogleT y DeepL mantienen un rendimiento sólido y equilibrado en ambas métricas, destaca especialmente el desempeño de Tower Plus 72b, que logra las puntuaciones más altas tanto en BLEU (45,2) como en COMET (0,8793). Este dato corrobora la tendencia observada en la evolución del sector: el aumento en la escala de parámetros y el ajuste fino especializado permiten a los LLM superar a modelos multilingües previos como NLLB, incluso en sus versiones de mayor tamaño (3,3B), los cuales muestran una saturación en su capacidad de mejora frente a las arquitecturas de tipo Transformer a gran escala.

GRÁFICO 2 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS DIFERENTES MODELOS PARA LA DIRECCIÓN INGLÉS-ESPAÑOL



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de las evaluaciones realizadas por los autores.

Dado que los valores absolutos de BLEU y COMET no son directamente comparables, en el gráfico 2 hemos normalizado ambas métricas mediante min-max en una escala común de 0 a 100. La comparación entre estas dos métricas nos permite entender mejor la naturaleza de estos sistemas. Es notable cómo modelos como SalamandraTA-7b-instruct, pese a obtener puntuaciones BLEU significativamente más bajas (35,2) que los sistemas neuronales o comerciales, logran valores de COMET (0,8597) muy competitivos, superando incluso a todas las variantes de NLLB y OpusMT. Esta discrepancia sugiere que, aunque el modelo no replique con exactitud la cadena de palabras de la referencia humana (lo que penaliza el BLEU), su capacidad neuronal para preservar el significado semántico y la calidad lingüística es superior. Esto refuerza la necesidad de priorizar métricas de nueva generación que, como COMET, guardan una mayor correlación con los juicios humanos en el ecosistema de los LLM.

4. Retos actuales

A pesar de las mejoras en la calidad de las traducciones introducidas por los LLM, la fluidez característica de estos sistemas suele ocultar una tendencia hacia un lenguaje reduccionista, cuya estandarización excesiva amenaza con erosionar la riqueza y diversidad de la lengua. El llamado Sesgo Lingüístico Digital (SLD) (Muñoz-Basols, Palomares Marín y Moreno Fernández, 2024) opera en dos niveles. En el nivel interlingüístico, la dominación del inglés en los corpus de entrenamiento impone una estructura de pensamiento y una gramática que actúan como un molde invisible. Esta hegemonía no solo afecta al léxico, sino que altera la sintaxis del español, produciendo en muchos casos traducciones con una estructura morfosintáctica calcada. Debido a la escala masiva de estos sistemas, este español repleto de anglicismos corre el riesgo de normalizarse en los entornos digitales, desplazando las formas naturales de expresión de los hablantes nativos. Como advierten Bender *et al.* (2021) en su crítica sobre los «loros estocásticos», estos sistemas replican patrones sin comprender el contexto social ni el significado.

Esto hace que el sesgo sea insidioso: la fluidez de la respuesta desarma al usuario, dificultando la identificación de omisiones regionales o la imposición de visiones del mundo culturalmente ajenas bajo una apariencia de neutralidad técnica.

En el nivel intralingüístico, el reto es la gestión de la naturaleza policéntrica del español. La TA actual tiende a una homogeneización que prioriza las variedades con mayor huella digital, a menudo el español de España o de Estados Unidos. Esta pérdida de granularidad cultural (Navigli, Conia y Ross, 2023) invisibiliza el léxico y las estructuras de amplias regiones de Hispanoamérica, como el voseo o la terminología técnica local.

A esta dificultad se añade la brecha entre los registros formales y la oralidad dinámica. Los corpus suelen nutrirse de textos institucionales, lo que dota a los sistemas de solvencia en contextos administrativos pero los deja huérfanos ante el lenguaje espontáneo. El registro coloquial, cargado de ironía y pragmática social, sigue siendo un problema sin resolver para todos estos sistemas. El resultado es un español digital que a menudo no suena como una lengua viva.

5. Hacia un ecosistema propio para el español

Necesitamos desarrollar sistemas y recursos con una estrategia propia que garantice que las herramientas digitales no solo traduzcan al español, sino que lo hagan respetando su propia identidad. En este escenario, varios países hispanohablantes han comenzado a trazar hojas de ruta que buscan proteger esta autonomía. En México, la propuesta de agenda nacional impulsada por la Alianza Nacional de Inteligencia Artificial (ANIA) destaca la importancia de un modelo tecnológico accesible y justo que no ignore las necesidades sociales del país (Lagunes Soto *et al.*, 2024). Por su parte, Argentina ha enfatizado la creación de infraestructuras digitales que respeten las particularidades culturales del español local (Presidencia de la Nación, 2020), mientras que Chile

refuerza su conectividad y base de datos para asegurar que los modelos reflejen su realidad lingüística nacional (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación [MinCiencia], 2024).

En España, la estrategia actual se encamina hacia la creación de modelos fundacionales que respeten las variantes dialectales del idioma, subrayando la necesidad de una gobernanza pública que garantice la transparencia y el acceso abierto (Ministerio de Transformación Digital y de la Función Pública, 2024). Un pilar fundamental de este esfuerzo es el Proyecto ALIA (Activos para el Lenguaje y la Inteligencia Artificial), una iniciativa pionera diseñada para desarrollar infraestructuras adaptadas tanto al español como a las lenguas cooficiales. El objetivo de ALIA es estratégico: asegurar que el desarrollo tecnológico sea inclusivo y no dependa de soluciones cerradas y ajenas.

El éxito de estas iniciativas individuales reside, en última instancia, en una visión estratégica compartida. La creación de modelos de lenguaje de gran escala debe ser una prioridad coordinada entre los estados hispanohablantes para evitar que un español artificial diluya las identidades regionales. Solo mediante una autonomía real sobre los datos y las herramientas se garantizará que la traducción automática sea un reflejo fiel de una comunidad de 640 millones de hablantes potenciales, y no una simple imitación de modelos ajenos.

6. Conclusiones

La traducción automática ha experimentado avances notables en los últimos años, especialmente con la integración de modelos de lenguaje extensos (LLM). Sin embargo, a pesar de la mejora en la calidad general, persisten desafíos significativos, particularmente en la representación fiel de la diversidad lingüística del español. Los modelos de TA actuales, aunque capaces de generar traducciones fluidas, tienden a replicar patrones estandarizados basados en grandes volúmenes de datos, sin captar adecuadamente las particularidades regionales y culturales de la lengua.

Las métricas y los conjuntos de evaluación actuales también son insuficientes para abordar la riqueza semántica, estilística y cultural de las traducciones. Esta carencia crítica no permite evaluar adecuadamente la coherencia contextual, la diversidad dialectal y la adaptabilidad cultural. Por lo tanto, la mejora de la TA para el español no puede reducirse solo a avances tecnológicos, sino que pasa también por la soberanía en el desarrollo de la TA y su evaluación para evitar que el español se vea reducido a una versión homogénea y estandarizada que no refleje su diversidad real.

Referencias bibliográficas

Andrews, P., Artetxe, M., Coria Meglioli, M., Costa-jussà, M. R., Chuang, J., Dale, D., Dupenthaler, M., Ekberg, N., Gao, C., Licht, D., Maillard, J., Mourachko, A., Ropers, C., Saleem, S., Sánchez, E., Tsiamas, I., Turkatenko, A., Ventayol-Boada, A. y Yates, S. (2025). BOUQuET: dataset, Benchmark and Open initiative for Universal Quality Evaluation in Translation. *arXiv*:2502.04314. https://arxiv.org/abs/2502.04314

Asociación Española de la Economía Digital (Adigital) (2024). *Economía Digital en España* 2024. Adigital y Boston Consulting Group. https://www.adigital.org/economia-digital-en-espana-2024/

Asociación Multisectorial de Empresas de Tecnologías de la Información, Comunicaciones y Electrónica (AMETIC) (2024). *Barómetro de la economía digital* AMETIC 2024. *El sector tecnológico digital en cifras*. https://ametic.es/publicacion/barometro-de-la-economia-digital-ametic-2024/

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. y Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? En *Proceedings of the* 2021 ACM *Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610-623). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D., Wu, J., Winter, C., … Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1.877-1.901. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2020/file/1457c0d6bfcb4967418bfb8ac142f64a-Paper.pdf

Costa-jussà, M., Cross, J., Çelebi, O., Elbayad, M., Heafield, K., Heffernan, K., Kalbassi, E., Lam, J., Licht, D., Maillard, J., Sun, A., Wang, S., Wenzek, G., Youngblood, A., Akula, B., Barrault, L., Mejía González, G., Hansanti, P., Hoffman, J. … Wang, J. (2022). No Language Left Behind: Scaling Human-Centered Machine Translation. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2207.04672

Etxaniz, J., Sainz, Ó., Pérez, N., Aldabe, I., Rigau, G., Agirre, E., Ormazabal, A., Artetxe, M. y Soroa, A. (2024). Latxa: An Open Language Model and Evaluation Suite for Basque. En *Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (*Volumen 1: Long Papers*) (pp. 14.952-14.972). https://aclanthology.org/2024.acl-long.799/

Federmann, C., Kocmi, T. y Xin, Y. (2022). NTREX-128. News Test References for MT Evaluation of 128 Languages. En *Proceedings of the First Workshop on Scaling Up Multilingual Evaluation* (pp. 21-24). Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/2022.sumeval-1.4/

Hsu, B., Liu, X., Li, H., Fujinuma, Y., Nadejde, M., Niu, X., Litman, R., Kittenplon, Y. y Pappagari, R. (2024). M3T: A New Benchmark Dataset for Multi-Modal Document-Level Machine Translation. En *Proceedings of the 2024 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (*Volume 2: Short Papers*) (pp. 447-455). Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/2024.naacl-short.41/

Lagunes Soto, A., Martínez Mancilla, Y., Cárdenas peralta, M. C., De la Peña Mendoza, S., Mancilla Velázquez, D., Xilotl Mejía, R., Sánchez Martínez, O. A., Moguel garibay, A. y Cárdenas Peralta, J. (2024). *Propuesta de Agenda Nacional de la Inteligencia Artificial para México (2024-2030)*. Alianza Nacional de Inteligencia Artificial (ANIA). https://9e0c4dff-4b26-4685-bd5b-a30b96bd4b3c.filesusr.com/ugd/447d95_ae0e425d83644651bd19ab4acdfd9007.pdf

Lommel, A. R., Uszkoreit, H. y Burchardt, A. (2014). Multidimensional Quality Metrics (MQM): A Framework for Declaring and Describing Translation Quality Metrics. *Tradumàtica*, 12, 455-463. https://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/n12-lommel-uzskoreit-burchardt/pdf

Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MinCiencia) (2021). *Política Nacional de Inteligencia Artificial*. Gobierno de Chile. https://minciencia.gob.cl/uploads/filer_public/bc/38/bc389daf-4514-4306-867c-760ae7686e2c/documento_politica_ia_digital_.pdf

Ministerio de Transformación Digital y de la Función Pública (2024). *Estrategia de Inteligencia Artificial 2024*. Gobierno de España. https://planderecuperacion.gob.es/sites/default/files/2022-03/PERTE_Nueva_economia_de_la_lengua_memoria_16032022.pdf

Muñoz-Basols, J., Palomares Marín, M. M. y Moreno Fernández, F. (2024). El Sesgo Lingüístico Digital (SLD) en la inteligencia artificial: implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español. *Lengua y Sociedad*, 23 (2), 623-647. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.28665

Nakhle, M., Dinarelli, M., Qader, R., Esperança-Rodier, E. y Blanchon, H. (2025). DOLFIN - Document-level financial test-set for machine translation. En *Findings of the Association for Computational Linguistics: NAACL 2025* (pp. 5.559-5.571). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2025.findings-naacl.307

Navigli, R., Conia, S. y Ross, B. (2023). Biases in Large Language Models: Origins, Inventory, and Discussion. *ACM Journal of Data and Information Quality*, 15 (2). https://doi.org/10.1145/3597307

Observatorio Global del Español (2025). El español: lengua para el mundo 2025. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 27-208). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/

Papineni, K., Roukos, S., Ward, T. y Zhu, W.-J. (2002). BLEU: a method for automatic evaluation of machine translation. En *Proceedings of the 40th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 311-318). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.3115/1073083.1073135

Post, M. (2018). A call for clarity in reporting BLEU scores. En *Proceedings of the Third Conference on Machine Translation: Research Papers* (pp. 186-191). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/W18-6319

Presidencia de la Nación (2020). *Plan Nacional de Inteligencia Artificial*. Presidencia de la Nación (Argentina). https://oecd-opsi.org/wp-content/uploads/2021/02/Argentina-National-AI-Strategy.pdf

Rei, R., Stewart, C., Farinha, A. C. y Lavie, A. (2020). COMET: A Neural Framework for MT Evaluation. - *Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)* (pp. 2685–2702). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2020.emnlp-main.213

EL ESPAÑOL EN EUROPA SEGÚN EL EUROBARÓMETRO *LOS EUROPEOS Y SUS LENGUAS* DE 2024

Alba Segura Lores
OBSERVATORIO GLOBAL DEL ESPAÑOL

1. Introducción

Europa constituye un espacio profundamente caracterizado por el multilingüismo en el que las lenguas adicionales desempeñan un papel esencial en la formación, la movilidad y la comunicación de sus ciudadanos. En este entorno dinámico, las biografías lingüísticas de buena parte de los europeos están marcadas por la adquisición de lenguas extranjeras, que se incorporan a sus repertorios lingüísticos con diversos grados de competencia y finalidades muy variadas. Según los datos del *Eurobarómetro SP540. Los europeos y sus lenguas* (Eurostat, 2024), el 59 % de los europeos habla al menos una lengua no nativa lo suficientemente bien como para poder mantener una conversación; el 28 % puede comunicarse en al menos dos y el 11 % hasta en tres lenguas.

El español ocupa un lugar destacado en el panorama europeo: el 7 % de los ciudadanos de la Unión Europea[1] es capaz de mantener una conversación en esta lengua. Esta cifra, de carácter general, agrupa a un conjunto muy variado de hablantes de español como lengua adicional, detrás del cual se esconde una gran heterogeneidad de realidades en las que el español se ve afectado por los métodos de enseñanza, el grado

1. Esta cifra incluye a todas las personas que han indicado que son capaces de mantener una conversación en español, siendo esta una lengua distinta a su lengua nativa en todos los países de la Unión Europea, incluida España.

de adquisición, las políticas educativas y los cambios demográficos. A ello se suman motivaciones más subjetivas para su aprendizaje, condicionadas por los intereses del hablante, su desarrollo personal o su utilidad para el futuro.

El propósito de este trabajo es conocer la situación del español en el territorio europeo. Concretamente, se trata de responder a preguntas aparentemente sencillas: quién habla español en Europa; en qué países se concentra su uso; cómo se estudia en los diferentes sistemas educativos europeos; y cómo valoran los europeos su utilidad en la actualidad y en las futuras generaciones. Con el objetivo de dar respuesta a estos interrogantes, este artículo explora los datos recogidos en el *Eurobarómetro SP540. Los europeos y sus lenguas*, publicado en 2024. El Eurobarómetro, impulsado por la Comisión Europea desde 1974, recopila de forma periódica la opinión pública de la ciudadanía europea sobre temas de relevancia social, cultural y política. En varias versiones desde el año 2000[2], estas encuestas proporcionan información muy útil para describir el panorama lingüístico europeo, entender los procesos de aprendizaje y, a su vez, conocer la percepción ciudadana sobre el valor y el uso de las lenguas.

El análisis de los datos generales del Eurobarómetro y los microdatos referentes a los hablantes de español como lengua adicional aporta resultados complementarios a otras iniciativas como el proyecto «El español en Europa»[3], que desde 2020 se ocupa del estudio demolingüístico del español en los diferentes países europeos, incluyendo en sus análisis a los hablantes de lengua extranjera y a los aprendices de español.

2. El Eurobarómetro introduce preguntas relacionadas con las lenguas en las encuestas del año 2000, 2006, 2012 y 2024.

3. Este proyecto está formado por un equipo interdisciplinar e internacional compuesto por más de 70 investigadores en todos los países de Europa. Se dirige desde la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich, en colaboración con el Instituto Cervantes. Véase: https://europa-hcias.de/es/.

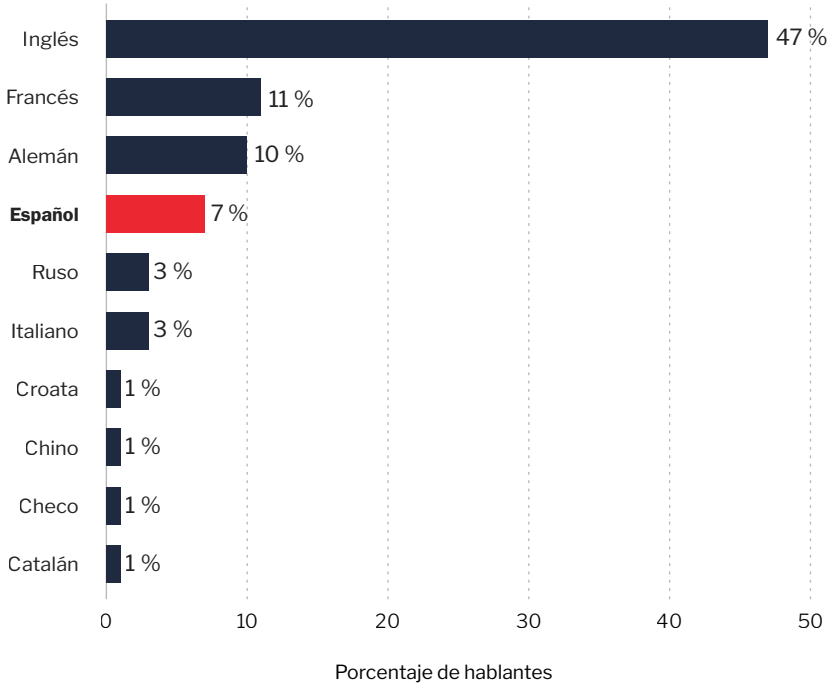
2. Situación demolingüística del español en Europa

El Eurobarómetro permite la identificación de hablantes nativos y hablantes no nativos a partir de preguntas orientadas, respectivamente, a la lengua materna de los encuestados y a aquellas lenguas adicionales –mayoritariamente lenguas adquiridas en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras[4]– que dominan lo suficientemente bien para mantener una conversación. Respecto a la primera, el 9 % de los encuestados afirma tener el español como lengua materna y sus hablantes se concentran principalmente en España y, en menor escala, en otros países como Luxemburgo, Alemania o Irlanda. Esta cifra incluye a todos los residentes en España que afirman ser hablantes de español como lengua materna, así como a los migrantes hispanohablantes que residen en países de la Unión Europea y sus descendientes con competencias nativas.

Aunque a nivel global el español sea la tercera lengua con más hablantes nativos, la presencia del español como lengua extranjera varía a lo largo y ancho de la geografía europea. Más allá de los datos aportados sobre lenguas maternas, el principal interés del Eurobarómetro es conocer la situación de las lenguas extranjeras en el contexto europeo. El gráfico 1 muestra la distribución de hablantes de lenguas extranjeras en Europa. Como se ha mencionado previamente, el 7 % de los ciudadanos europeos es capaz de mantener una conversación en español. En este contexto marcado por la diversidad lingüística, el español es la cuarta lengua más hablada por detrás del inglés (47 %), que domina el panorama lingüístico, del francés (11 %) y del alemán (10 %), y cuenta con más hablantes que el ruso (3 %) y el italiano (3 %).

4. En este artículo, el término lengua extranjera se usa en el sentido educativo, no como una categoría lingüística estricta. Con él se hace referencia a las lenguas no nativas que se enseñan y aprenden dentro de los sistemas educativos.

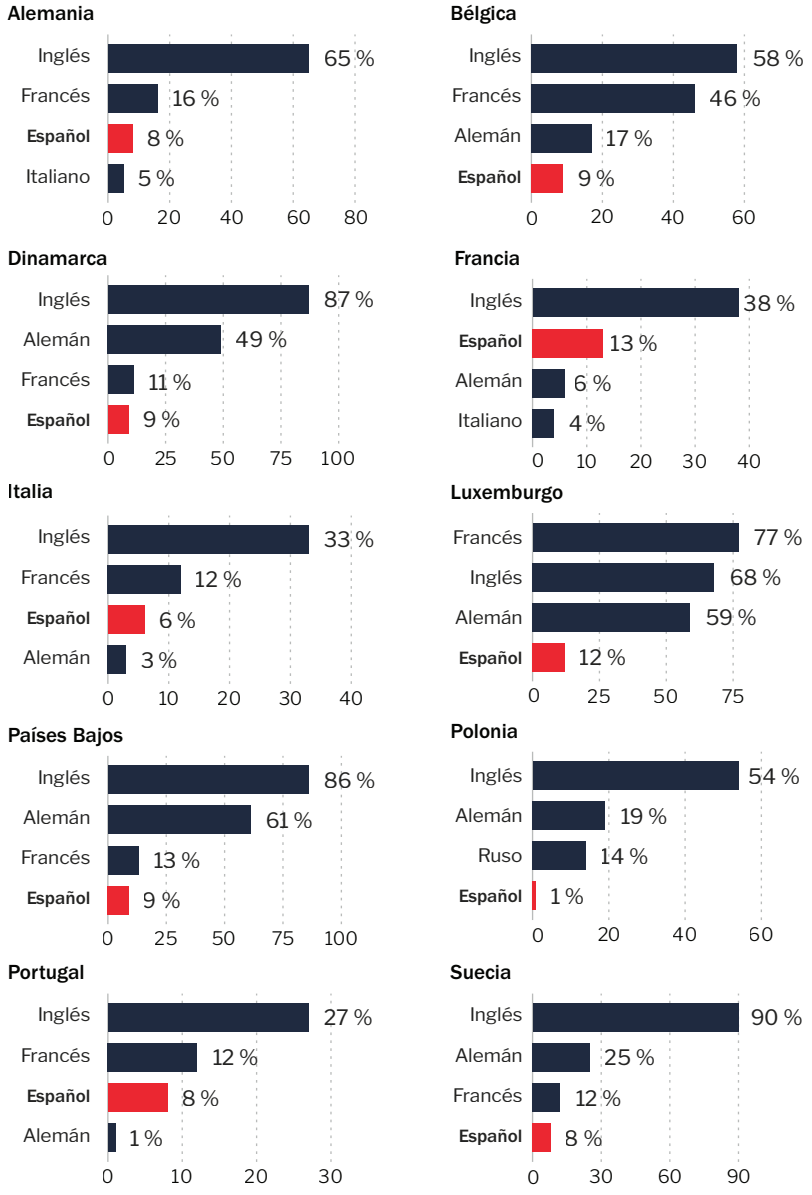
GRÁFICO 1 PORCENTAJE DE HABLANTES EUROPEOS SEGÚN LA LENGUA EXTRANJERA



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

La presencia del español en los repertorios lingüísticos de los ciudadanos de la Unión Europea está condicionada por factores geográficos, así como por el perfil sociodemográfico de sus hablantes. Desde la perspectiva territorial, el español como lengua extranjera tiene una presencia superior a la media en países más cercanos a España y, en cambio, su alcance resulta limitado en otros espacios más lejanos geográficamente. Con el objetivo de analizar esta heterogeneidad, el gráfico 2 muestra los hablantes de español en relación con otras lenguas extranjeras presentes en ocho países europeos representativos. Cabe destacar que las cifras expuestas excluyen la lengua oficial del país para centrarse únicamente en los hablantes como lengua extranjera.

GRÁFICO 2 SITUACIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS SEGÚN EL PAÍS



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

Al considerar el porcentaje de hablantes y, además, la posición que ocupa el español frente a otras lenguas, estos datos corroboran que el peso del español varía en función del país y que, de manera general, se puede estructurar en tres grandes espacios de diferente influencia:

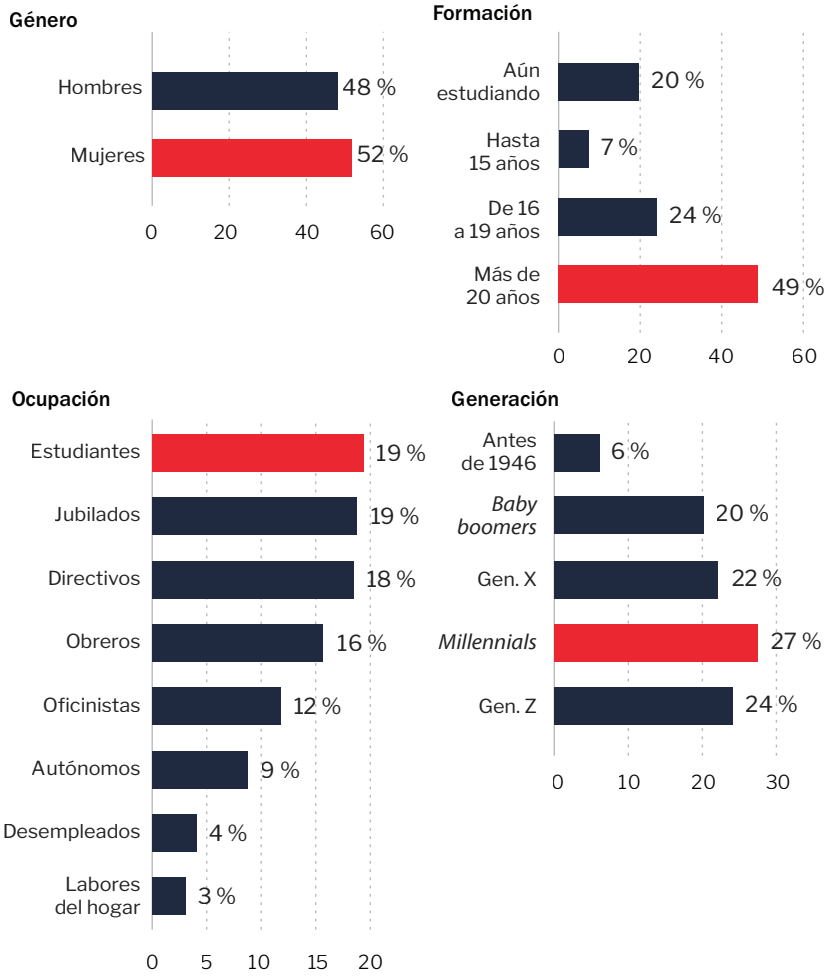
- Influencia alta. Esta zona engloba países con proximidad geográfica, como Francia, Portugal, Italia y Alemania, donde el español se sitúa como segunda o tercera lengua extranjera.

- Influencia intermedia. En países como Bélgica, Luxemburgo, los Países Bajos, Dinamarca y Suecia, el español es el cuarto idioma más hablado, pero mantiene un porcentaje de hablantes superior al 7 % de la media europea.

- Influencia baja. Esta situación se produce principalmente en países del Este –Polonia, la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría y Eslovaquia–. El arraigo del inglés, el alemán y el ruso limita la presencia de hablantes de español en aproximadamente un 1 % en estos territorios.

Además de las preguntas relacionadas con las lenguas, el Eurobarómetro también recopila información sociodemográfica sobre los encuestados. Estas variables sociales permiten definir el perfil de los hablantes de español como lengua extranjera, independientemente de su orden de adquisición. A partir de cuatro factores –el género, el grupo generacional, la formación alcanzada y la ocupación que desempeña–, el gráfico 3 presenta las principales características sociales de los hablantes de español.

GRÁFICO 3 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

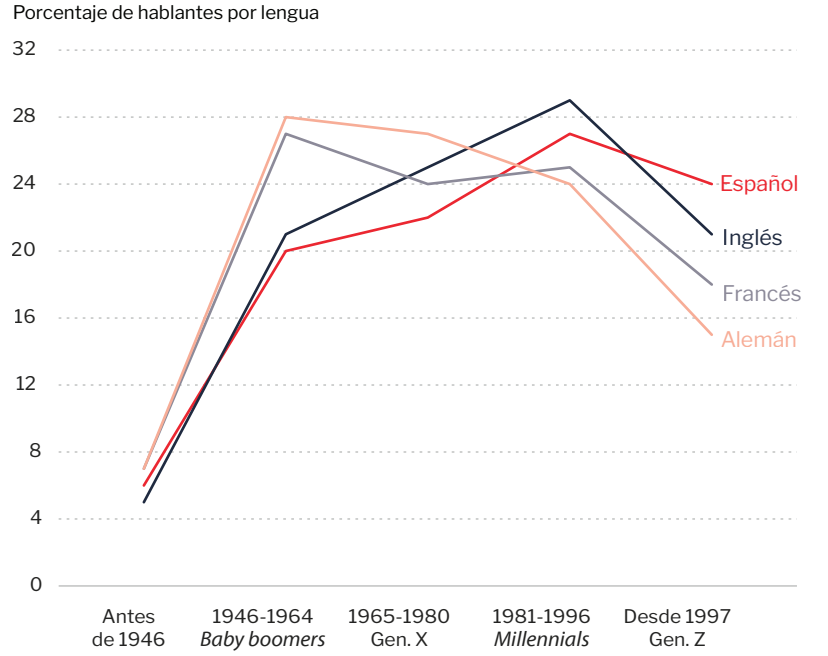
En cuanto al género, el perfil de hablantes presenta un equilibrio entre hombres (48 %) y mujeres (52 %). Si se consideran otras variables demográficas, el perfil adquiere aristas muy marcadas. Los resultados demuestran que el español se extiende por perfiles sociales diversos, aunque alcanza una mayor visibilidad en grupos sociales con formación superior o con trayectorias laborales consolidadas. La mayoría de hablantes de español como lengua extranjera cuentan con estudios superiores (49 %), a los que se suma un 20 % que todavía se encuentran en proceso de formación. Este patrón se ve reforzado al analizar la ocupación de los hablantes, cuyos porcentajes más elevados corresponden a los estudiantes (19 %), seguidos por los que ocupan cargos como directivos (18 %), aunque también está presente en otros sectores ocupacionales como los trabajadores manuales (16 %) y los administrativos (12 %). Mención aparte merecen los jubilados, que suponen un 19 % de los hablantes. Desde una perspectiva generacional, sin embargo, el español está más presente en los repertorios lingüísticos de las generaciones más jóvenes e intermedias. Los *millennials* (1981-1996) constituyen el grupo más numeroso de hablantes con un 27 %, seguidos por la generación Z (1997-2012), con un 24 %, y la generación X (1965-1980), con un 22 %.

En este contexto, el análisis comparado de los grupos generacionales adquiere mayor profundidad cuando se observa el peso del español junto a otras grandes lenguas europeas. El gráfico 4 presenta la distribución del número de hablantes europeos por los grupos etarios en cuatro lenguas europeas –inglés, francés, alemán y español–, de modo que se pueden identificar patrones generacionales de cada lengua.

Al observar la distribución generacional de los hablantes de cada lengua, se detecta que el francés y el alemán son lenguas con más hablantes en las generaciones anteriores a la década de 1980. La mayor concentración se encuentra entre la generación de los *baby boomers* (28 % el alemán y 27 % el francés) y la generación X (27 % el alemán y 24 % el francés); las generaciones más jóvenes tienen menos peso en la demografía de estas lenguas. A partir de los *millennials*, se evidencia

un cambio de tendencia en las preferencias europeas con respecto al francés y al alemán, en el que estas dos lenguas decaen en número de hablantes hasta la generación Z, con solo un 15 % de hablantes de alemán y un 18 % de francés.

GRÁFICO 4 PATRÓN GENERACIONAL DE LOS HABLANTES DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS MÁS EXTENDIDAS



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

El español y el inglés, por su parte, sostienen una tendencia de crecimiento constante durante décadas y la mayoría de sus hablantes se sitúan en los grupos generacionales más jóvenes. Para la demografía del español como lengua extranjera en Europa, resulta relevante que entre sus hablantes predominen los *millennials* (27 %) y la generación Z (24 %). Como se observa en el gráfico 4, el peso de la generación Z entre los hablantes de español es mayor que entre los hablantes del resto de lenguas extranjeras.

3. Aprendizaje de español en Europa

La encuesta del Eurobarómetro pide a los participantes que indiquen qué otros idiomas hablan lo suficientemente bien como para mantener una conversación y, además, que especifiquen el orden de adquisición como primera, segunda y tercera lengua extranjera.

En el repertorio lingüístico europeo, la posición del español no es la de una lengua extranjera inicial, ya que solo un 3 % de los hablantes europeos la consideran como primera lengua extranjera (L1). Esta posición de L1, como es esperable, la ocupa generalmente el inglés y, en menor medida, el francés. La presencia del español resulta más relevante como segunda o tercera lengua extranjera (L2 o L3), al alcanzar un 5 % de hablantes en el conjunto de la Unión Europea, respectivamente.

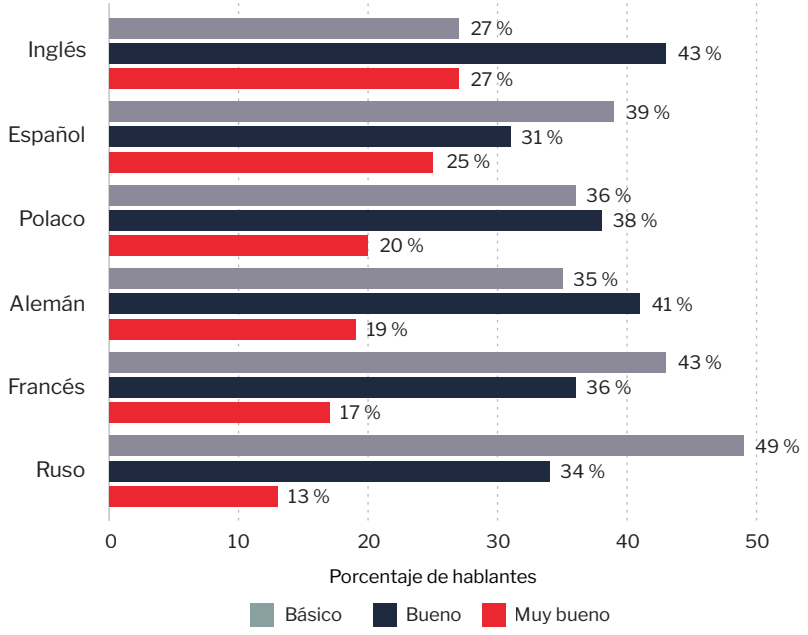
Considerando lo anterior, la situación del español en Europa se ajusta más a la de una lengua que se adquiere de forma tardía que a la de una lengua extranjera de aprendizaje temprano y es común, por tanto, que conviva con otras lenguas extranjeras en los repertorios lingüísticos de los hablantes[5]. Esto indica que el español actúa como opción de diversificación curricular en etapas educativas posteriores cuando los sistemas educativos amplían su oferta formativa. Su implantación en los sistemas de enseñanza está notablemente consolidada en países que obtienen un porcentaje de hablantes superior a la media europea, entre los que se encuentran Dinamarca, Francia, Italia, Portugal, Suecia, Bélgica, Alemania y Países Bajos.

Además de la posición que ocupa el español dentro de los repertorios lingüísticos, debe tenerse en cuenta el nivel de competencia alcanzado por sus hablantes. De acuerdo con la clasificación realizada por el Eurobarómetro, la competencia lingüística se organiza en tres niveles

5. Loureda Lamas y Valero Fernández (2026) ofrecen una visión más detallada de la situación del español en los sistemas educativos europeos durante la educación primaria, secundaria y como lengua de herencia.

–básico, bueno y muy bueno–, establecidos a partir de la autovaloración de los ciudadanos europeos sobre su dominio del idioma. El gráfico 5 presenta los tres niveles de competencia en las principales lenguas extranjeras en Europa.

GRÁFICO 5 DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LAS PRINCIPALES LENGUAS EUROPEAS



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

En lo que respecta a las cifras del español, la mayoría de los hablantes se encuentra en una etapa inicial de aprendizaje, un 39 % se sitúa en el nivel básico y un 31 % en el nivel intermedio. Sin embargo, cabe destacar que uno de cada cuatro encuestados (25 %) asegura tener un dominio avanzado del idioma, una proporción cercana a la del inglés. La mitad de estos hablantes de nivel avanzado son residentes en España; el resto se distribuye por la geografía europea no hispanohablante.

El patrón de dominio del español resulta similar al de otras lenguas europeas, como el francés o el ruso, que se caracterizan por una concentración de hablantes en nivel básico y una menor progresión hacia niveles intermedios. Estos datos contrastan con los del polaco o el alemán, cuya mayoría de hablantes alcanza con más probabilidad el nivel intermedio. Además, se pone de manifiesto la consolidación del inglés como lengua con más hablantes con un dominio intermedio y con mayor estabilidad entre los de nivel básico y superior.

Estos resultados deben interpretarse con cautela, puesto que la variabilidad en el aprendizaje de lenguas y en el grado de competencia alcanzado puede estar motivada parcialmente por dos factores que conviene explicar: la distancia lingüística de la lengua adquirida respecto a la lengua materna y el grado de institucionalización de la enseñanza del español como lengua extranjera en un determinado territorio.

La lengua materna y la lengua extranjera que se quiere aprender se ven condicionadas por la distancia lingüística existente entre ellas. De este modo, a medida que la distancia aumenta, el interés y la probabilidad de adquirir un nuevo idioma disminuyen. Desde la perspectiva econométrica, la distancia entre las lenguas incrementa el esfuerzo de aprendizaje, debido a que las diferencias estructurales o léxicas hacen que la nueva lengua extranjera resulte más difícil para el estudiante (Ginsburgh, Melitz y Toubal, 2014). Por el contrario, la cercanía entre lenguas, como ocurre dentro de las indoeuropeas, influye positivamente en la decisión de iniciar el aprendizaje de otra lengua: es más probable que un hablante elija aprender una lengua con la que comparta el alfabeto o tenga un léxico similar que otra lengua lingüísticamente más alejada. En el caso del español, por ejemplo, su aprendizaje puede resultar más accesible para hablantes de otras lenguas romances como el italiano, el francés o el portugués. Por ello, la cercanía lingüística reduce la barrera de entrada y facilita la adquisición de un mayor nivel de competencia.

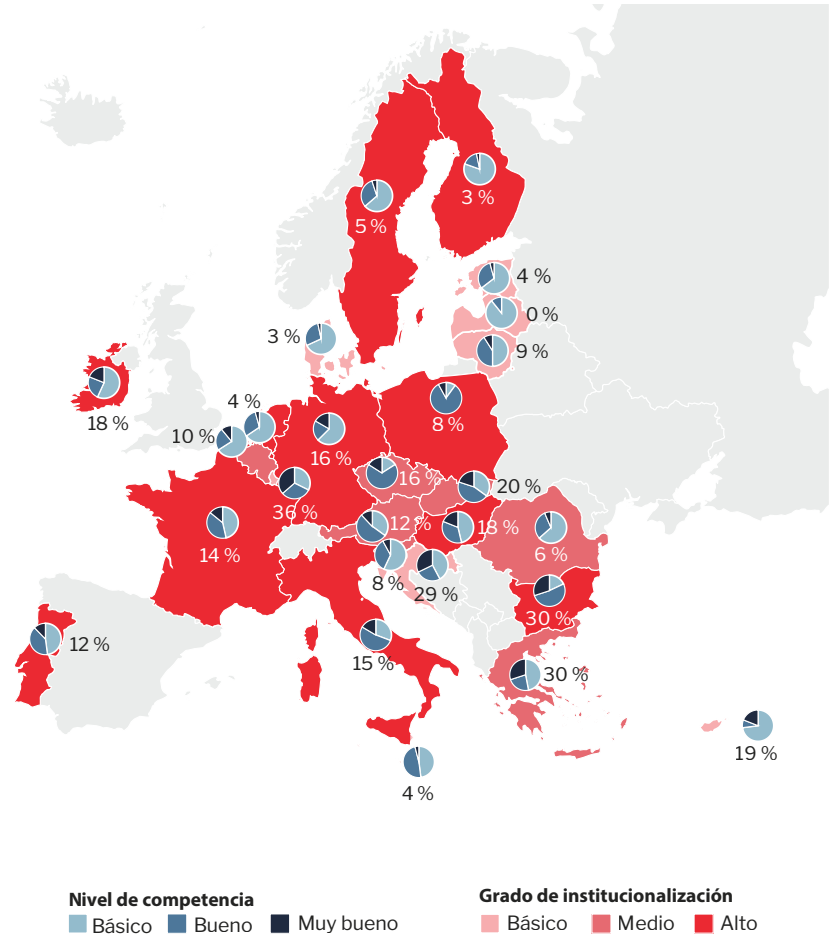
Otro factor pertinente para analizar la presencia del español y el dominio que alcanzan sus hablantes es el grado de implantación en la

enseñanza de cada país. La implantación institucional del español en la enseñanza secundaria pública puede clasificarse en tres niveles –alto, medio y bajo– (Fernández González *et al.*, 2025), que sirven como marco interpretativo para contextualizar las diferencias entre países. A partir de este modelo, se constata que la presencia y el dominio del español suelen ser más notables en aquellos espacios en los que se incluye como lengua extranjera dentro de los currículos escolares de la enseñanza secundaria. Además, esta implantación conlleva otros elementos que fortalecen su desarrollo como la formación de profesorado, la certificación y la oferta específica de estudios de grado y posgrado.

La distribución general de los niveles de competencia de español en los distintos países está relacionada con el grado de institucionalización del idioma en los respectivos sistemas educativos (véase mapa 1).

En términos generales, los países con institucionalización alta en sus sistemas educativos presentan porcentajes más elevados de hablantes con un nivel de competencia superior, lo que sugiere que una mayor presencia del español en la enseñanza reglada contribuye a consolidar un mayor dominio del idioma. Así ocurre en países como Luxemburgo (36 %), Irlanda (18 %), Alemania (16 %), Italia (15 %), Francia (14 %) o Portugal (12 %). Sin embargo, esta tendencia presenta excepciones en algunos países con un grado medio de implantación institucional, puesto que el porcentaje de hablantes con competencia avanzada registrado es particularmente alto en países como Grecia (30 %), Croacia (29 %), Eslovaquia (20 %) o Chequia (16 %). Estos casos indican que, junto a la oferta educativa institucional, intervienen otros factores que favorecen el desarrollo de las competencias avanzadas, como la continuidad del aprendizaje en etapas educativas posteriores o la implantación de la enseñanza no reglada. En sentido contrario, también se observan países donde, pese a una alta presencia del español en el sistema educativo, el número de hablantes con un nivel avanzado sigue siendo reducido y predomina una competencia básica o intermedia. Es el caso de Suecia (5 %) o los Países Bajos (4 %).

MAPA 1 DISTRIBUCIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA Y GRADO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ESPAÑOL SEGÚN EL PAÍS



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024) y basándonos en los grados de institucionalización establecidos en Fernández González *et al.* (2025).

La interacción de estos dos factores, el nivel de competencia de los hablantes y el grado de institucionalización confirma una doble realidad del español en Europa. En aquellos espacios que cuentan con una implantación consolidada del español en sus sistemas educativos, la

enseñanza reglada es capaz de formar a hablantes con dominio alto del idioma. No obstante, en buena parte del continente europeo el español sigue abriéndose camino en los sistemas educativos y, como consecuencia, sus hablantes tienen un nivel de competencia inicial o intermedio.

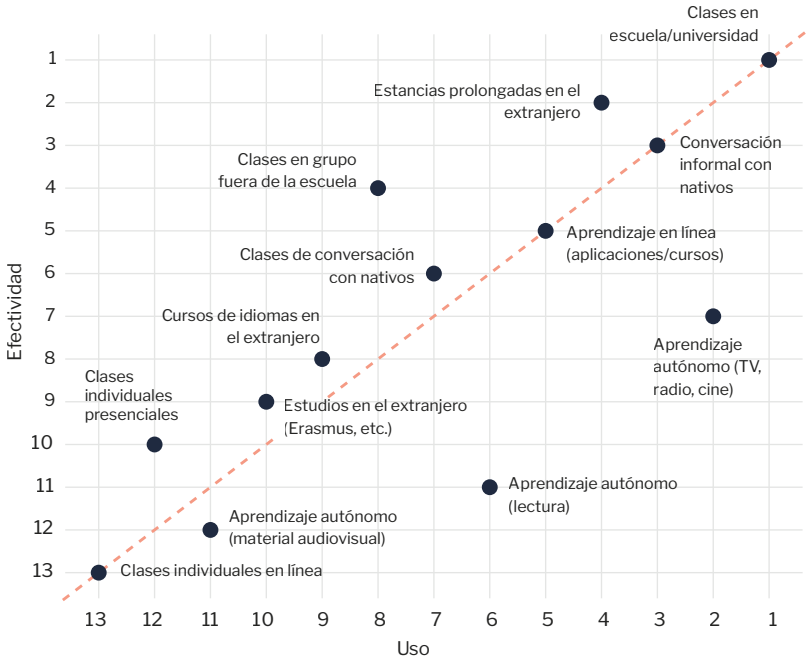
Si bien el factor del grado de institucionalización puede ser relevante para explicar el nivel de competencia de sus hablantes, esta interpretación puede complementarse con otras variables relacionadas con los métodos empleados en el aprendizaje de lenguas y su efectividad en términos de adquisición de competencias. Con el objetivo de comprender mejor cómo se aprende el español en Europa, se analizan los distintos procedimientos de aprendizaje empleados por sus hablantes a partir del análisis de los microdatos del Eurobarómetro. En el gráfico 6, se presentan los métodos de aprendizaje ordenados según la frecuencia de uso y su correspondencia con el grado de efectividad percibida. Esta comparativa corrobora si los métodos más usados coinciden con aquellos que los encuestados consideran que tienen mayor éxito pedagógico.

En la parte superior derecha del gráfico se sitúan los métodos que ostentan mayor uso y mayor efectividad. Las clases recibidas dentro de la enseñanza reglada ocupan la primera posición en cuanto a uso y efectividad, de modo que estos datos confirman que el sistema educativo sigue siendo el pilar fundamental para la adquisición de lenguas. Las estancias prolongadas en el extranjero y las conversaciones informales con hablantes nativos también se valoran como estrategias más eficaces y frecuentes, poniendo de manifiesto la importancia del contacto directo con la lengua y la cultura en contextos reales.

Otros métodos, como las clases en grupo o individuales fuera de la escuela, las clases de conversación con nativos o los cursos y estudios en el extranjero, resultan ser altamente eficaces, pero su menor uso puede estar condicionado por factores económicos, logísticos o de disponibilidad. Es reseñable que el aprendizaje mediante aplicaciones o cursos en línea presente un equilibrio entre uso y efectividad. Por

debajo de la línea divisoria, aparecen distintos métodos de aprendizaje autónomo relacionados con los productos audiovisuales y la lectura, que consiguen ser populares en cuanto a uso por su fácil accesibilidad, pero limitados en efectividad.

GRÁFICO 6 FRECUENCIA DE USO Y EFECTIVIDAD DE LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

4. Valoración del español como lengua extranjera

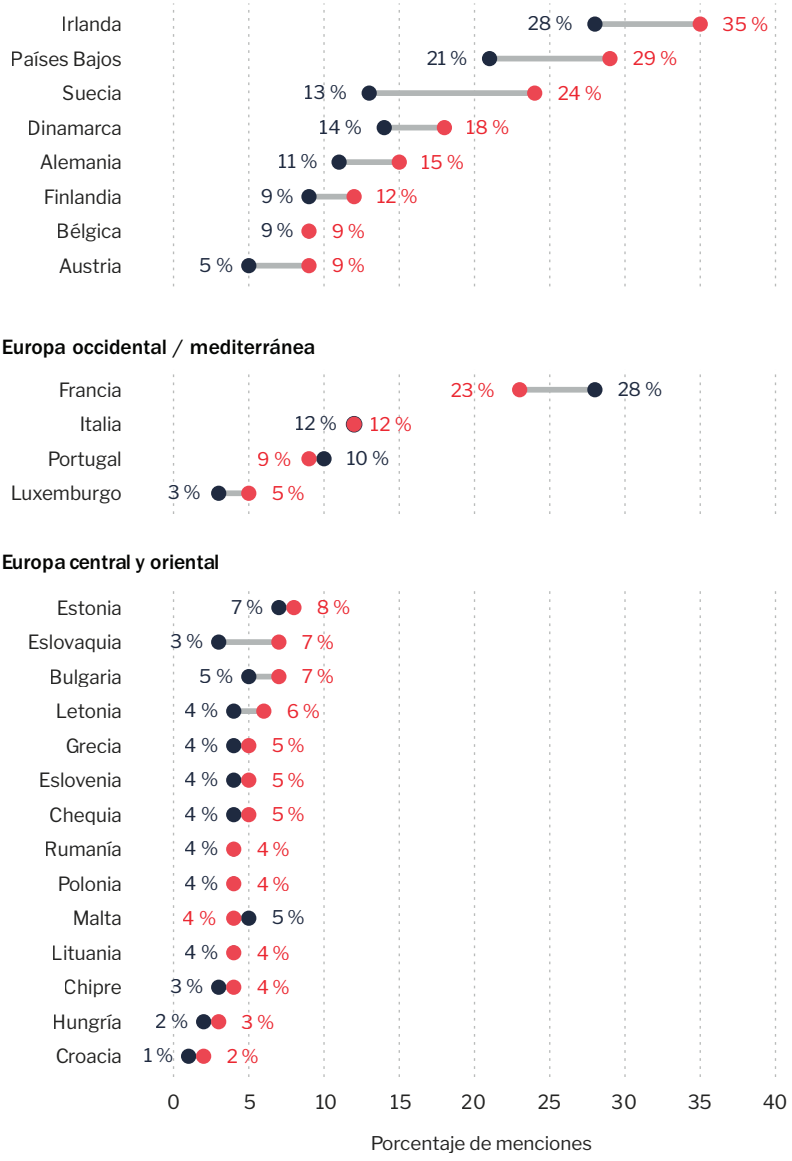
Varias preguntas del Eurobarómetro posibilitan la cuantificación de las creencias, las percepciones y las actitudes de los europeos respecto al ecosistema multilingüe de lenguas extranjeras en una doble dimensión:

qué lenguas consideran que son más útiles para el desarrollo personal (dimensión pragmática actual) y cuáles para que aprendan las nuevas generaciones en el futuro (dimensión estratégica prospectiva).

Desde este enfoque, se puede analizar cuál es la percepción del español para las personas que lo hablan en la actualidad y también cuál podría ser el valor del español en el futuro como capital humano dentro del mercado lingüístico europeo. Al observar el gráfico 7 se constata una tendencia generalizada: el español es percibido con mayor valor potencial para las nuevas generaciones que para el desarrollo personal en el presente. Esta percepción presenta excepciones en Francia y Portugal, al ser los únicos países en los que la importancia para el desarrollo personal supera la utilidad proyectada para las generaciones futuras. Esta inversión ante el patrón continental podría deberse a la contigüidad geográfica.

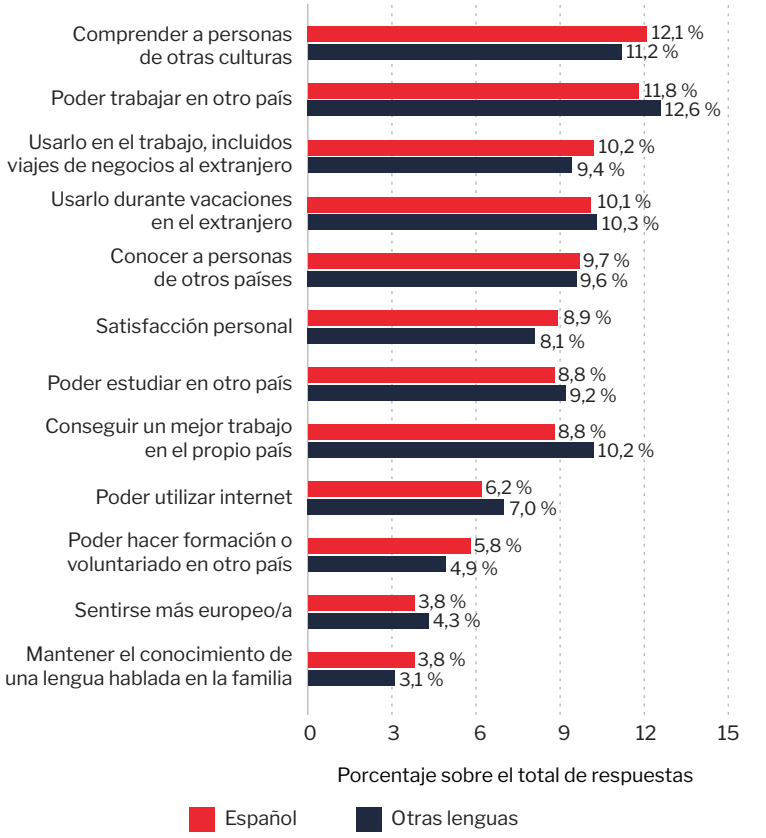
Al analizar los datos por países, es posible señalar tres grandes grupos que presentan actitudes diferenciadas hacia el español. En los países del norte y oeste de Europa, especialmente Irlanda (35 %), los Países Bajos (29 %) y Suecia (24 %), el elevado nivel de internacionalización de sus economías favorece que sus ciudadanos consideren el español como una lengua estratégica para el futuro. En la zona occidental y mediterránea, la brecha entre la utilidad del español en el presente y en el futuro es significativamente menor que en el bloque anterior. La utilidad percibida por los europeos se mantiene estable, por lo que no se espera un cambio de tendencia en cuanto al uso en las siguientes generaciones. Por último, en el bloque de Europa central y oriental, estos hablantes valoran el español como una lengua de inversión para el futuro de los niños más que como una necesidad funcional inmediata en el desarrollo personal.

GRÁFICO 7 EL ESPAÑOL COMO LENGUA ÚTIL PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y LAS FUTURAS GENERACIONES SEGÚN LOS PAÍSES DE LA UE



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

GRÁFICO 8 MOTIVACIONES PARA APRENDER LENGUAS. COMPARACIÓN ENTRE HABLANTES DE ESPAÑOL Y DE OTRAS LENGUAS DE LA UE



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

Los datos confirman que la valoración de los hablantes europeos sobre el español no presenta una tendencia homogénea y, a su vez, estas disparidades pueden estar motivadas por la proximidad geográfica, por patrones de internacionalización económica y por una necesidad funcional inmediata. La clara tendencia a considerar el español como un activo estratégico para el futuro plantea la necesidad de examinar qué

motivos llevan a los europeos a aprender lenguas y, más concretamente, español. En el gráfico 8 se comparan los diferentes motivos que subyacen al aprendizaje de lenguas para los hablantes de español como lengua extranjera y para los hablantes del resto de lenguas de la Unión Europea.

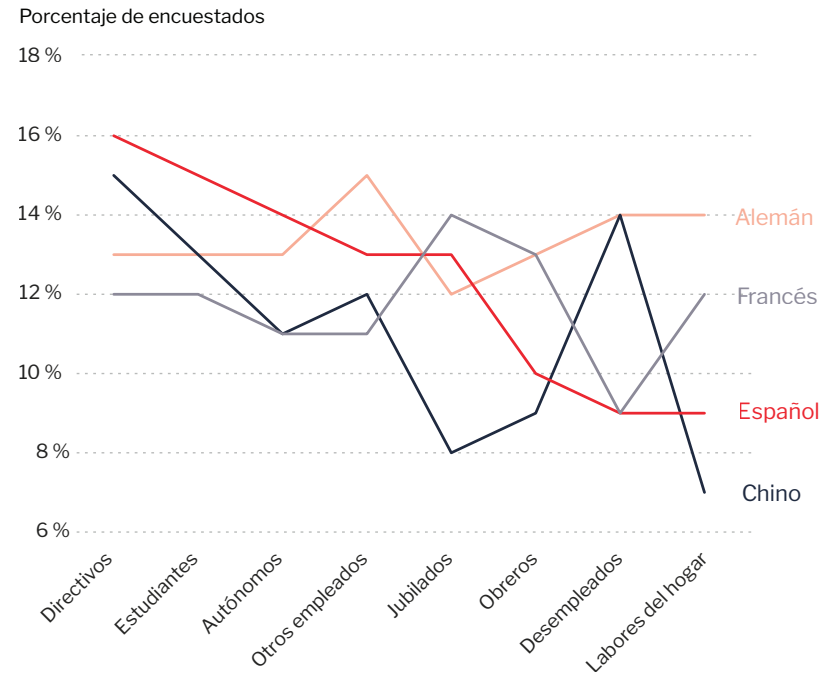
A pesar de que en términos generales la distribución de motivaciones de los hablantes de español no difiere en gran medida de la tendencia general, la lengua española presenta porcentajes más elevados en los motivos relacionados con su dimensión cultural, profesional, de movilidad y de realización personal. Comprender a personas de otras culturas (12 %), usar el español en el entorno laboral (10 %) y conocer a personas de otros países (10 %) son las razones que logran porcentajes ligeramente superiores a la media, lo que pone de manifiesto la percepción del español como herramienta técnica para la proyección internacional en el ámbito profesional y también como una competencia clave para la integración social en contextos cada vez más globalizados.

Otros factores relevantes que llevan a los europeos a aprender español están vinculados con la esfera más personal de los hablantes, al considerar al español como una lengua con un fuerte componente de realización personal (9 %), de compromiso social a través de experiencias de voluntariado (6 %) y de identidad con el mantenimiento de las lenguas familiares (4 %). Estas respuestas refuerzan la idea de que el español, además de cumplir con una función pragmática inminente, se proyecta en el futuro como un capital lingüístico transnacional (Gerhards, 2012) esencial para la integración de las nuevas generaciones en una sociedad europea globalizada.

Con el propósito de profundizar en la valoración de los europeos sobre las lenguas desde la perspectiva de su utilidad estratégica, el gráfico 9 compara la percepción de las cuatro lenguas consideradas las más importantes para el futuro por los europeos: alemán, chino, español y francés. Cabe puntualizar que se incorpora el chino por primera vez a los análisis, debido a su creciente proyección económica en el panorama internacional, y que el inglés se excluye de la comparativa, por su alto

predominio en todos los grupos sociales, con porcentajes entre el 81 % y el 87 %. Además, la utilidad percibida se muestra en función del perfil profesional de los hablantes para observar la influencia de la lengua como capital lingüístico transnacional en los distintos ámbitos.

GRÁFICO 9 UTILIDAD PERCIBIDA DE LAS LENGUAS PARA EL FUTURO DE LO NIÑOS SEGÚN LA CATEGORÍA PROFESIONAL



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de Eurostat (2024).

En lo que respecta al español, este recibe su valoración más alta entre los directivos (16 %), los estudiantes (15 %) y los autónomos (14 %), y desciende considerablemente entre los trabajadores manuales (10 %), los desempleados (9 %) y las personas dedicadas a las labores del hogar (9 %). Esta distribución sugiere que el español se considera una competencia útil para el futuro de perfiles sociales estrechamente relacionados con una mayor formación educativa, el liderazgo empresarial y el capital

humano en desarrollo. Los grupos sociales que valoran la utilidad del español de forma más positiva coinciden con los perfiles sociales más numerosos en términos de hablantes del idioma.

Al analizar la situación de otras lenguas, el francés se apoya en una base demográfica distinta, siendo considerado una lengua estratégica para el futuro por los jubilados (14 %) y los trabajadores manuales (13 %). Por otra parte, el alemán, a pesar de presentar una valoración más estable en todos los grupos sociales en torno al 13 %, destaca entre los empleados administrativos (15 %) y los desempleados (14 %). En cambio, el chino se valora como una lengua relevante para el futuro por los directivos (15 %) y los estudiantes (13 %), pero también destaca entre los desempleados (14 %). Esta dualidad de perfiles sugiere que el chino se percibe como una lengua estratégica de futuro, asociada a las expectativas laborales.

La utilidad futura de las lenguas percibida por los europeos coincide parcialmente con la importancia calculada a partir del índice de internacionalidad de las lenguas propuesto por Moreno Fernández y Álvarez Mella (2022), que contempla parámetros demográficos, políticos, sociales, económicos, culturales y diplomáticos. Desde esta óptica, la importancia de una lengua depende, además del número de hablantes, de su capacidad para proyectarse en espacios de intercambio, influencia y movilidad transnacional. Tanto las valoraciones de los encuestados como los resultados del índice de importancia de lenguas actualizado en 2020 (Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2022) revelan dos dinámicas globales que, en principio, pueden parecer contradictorias: el inglés se consolida como lengua franca internacional y otras lenguas refuerzan su importancia en el panorama global. A pesar de que el inglés mantiene su posición dominante, aumenta la relevancia estratégica de lenguas internacionales, como el chino y el español, cuya proyección exterior se debe a la combinación de factores económicos, geopolíticos, culturales y demográficos.

5. Conclusiones

El análisis de los datos ofrecidos por el *Eurobarómetro SP540. Los europeos y sus lenguas* ofrece una imagen clara de la situación del español como lengua extranjera en Europa. Se trata de una de las lenguas más habladas por los ciudadanos de la Unión Europea, aunque su conocimiento no se extiende de manera uniforme en todos los territorios ni tiene la misma presencia en todos los grupos sociales.

En términos de distribución geográfica, la penetración del español en los países occidentales y mediterráneos es más sólida que en los países del este europeo. Si bien el número de hablantes y la importancia del español respecto a otras lenguas son aspectos relevantes para conocer la situación del español, dibujar el perfil sociodemográfico de sus hablantes también aporta información valiosa sobre la distribución social del español. De este modo, se observa que los europeos que hablan español como lengua extranjera mayoritariamente pertenecen a los grupos generacionales más jóvenes, son personas con un nivel educativo alto que ocupan cargos directivos o son estudiantes.

El número de hablantes de español debe contextualizarse con la situación de aprendizaje de español en la geografía europea. El orden de adquisición y el grado de competencia alcanzado por los individuos demuestran que el español se configura como una L2 o, con mayor frecuencia, como una L3 en los repertorios lingüísticos de los europeos. Su tardía incorporación en las etapas educativas da lugar a hablantes con un nivel de competencia media o baja. Por ello, el español se posiciona como una lengua de diversificación, cuya implantación es desigual entre los países europeos debido al distinto grado de institucionalización en la enseñanza secundaria y a la distancia lingüística entre la lengua materna y, en este caso, la lengua española. Los resultados ponen de manifiesto el peso de la enseñanza reglada para formar a hablantes con un dominio elevado de la lengua, lo que, a su vez, coincide con la percepción de los encuestados, que la consideran el método más habitual y eficaz para aprender lenguas extranjeras.

Al contrastar los datos objetivos con la valoración subjetiva de los encuestados sobre la utilidad futura del idioma, se demuestra que la importancia del español transciende su función pragmática inmediata. Los europeos, especialmente aquellos procedentes de países del norte y oeste de Europa o los hablantes vinculados al liderazgo empresarial y al ámbito académico, perciben el español como un capital lingüístico transnacional de alto valor. En definitiva, los ciudadanos europeos consideran el español como una llave para la interculturalidad, la movilidad y la mejora laboral en el presente, y como una inversión educativa proyectable al futuro.

Referencias bibliográficas

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

Fernández González, J., Fernández Vítores, D., Gutiérrez Rivilla, R. y Serrano Avilés, J. (2025). *El español a escena: análisis de su promoción internacional y nuevas propuestas*. Universidad de Jaén.

Gerhards, J. (2012). *From Babel to Brussels. European Integration and the Importance of Transnational Linguistic Capital*. Freie Universität Berlin. https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/seniorprofessur/arbeitspapiere/pdf/Gerhards_2012_From_Babel_to_Brussels.pdf

Ginsburgh, V., Melitz, J. y Toubal, F. (2014). Foreign Language Learning: An Econometric Analysis. *CESifo Working Papers*, 4923. https://www.econstor.eu/handle/10419/102227

Loureda Lamas, Ó. y Valero Fernández, P. (2026). *El español en los sistemas educativos europeos: alcance, desafíos y perspectivas* (serie Informes del Observatorio Global del Español, n.º4). Instituto Cervantes.

Moreno Fernández, F. y Álvarez Mella, H. (2022). La importancia internacional de las lenguas revisitada. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 201-224. https://dx.doi.org/10.5209/clac.78691

TREINTA AÑOS DE PERIODISMO DIGITAL EN ESPAÑOL

Ramón Salaverría Aliaga
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

1. Introducción

En 2026, el diario *El País* ha celebrado medio siglo de existencia. Su aparición en los kioscos españoles el 4 de mayo de 1976, en los albores de la transición democrática, supuso un hito en la regeneración del periodismo español, que a partir de entonces se extendió a medios impresos, radiofónicos y televisivos. Tras décadas de control férreo de la prensa, la recuperación de la libertad de expresión impulsada por aquellos nuevos medios fue clave para el asentamiento de la democracia (Cercas Mena, 2026).

Con menos brillo, 2026 ha sido también el año en que *El País* ha celebrado una segunda efeméride: 30 años de su aparición en internet. El 4 de mayo de 1996, coincidiendo con su vigésimo aniversario en el papel, este emblemático periódico inició su andadura digital. Al hacerlo, no fue precisamente el pionero del periodismo digital en España. Para cuando los editores del diario madrileño se animaron a lanzar el primer *El País Digital*, otros periódicos –*El Mundo*, *El Periódico de Catalunya*, *La Vanguardia* y ABC, entre otros– llevaban ya meses tanteando sus primeros pasos en la red. Al tiempo que en España comenzaba un goteo de publicaciones digitales, el interés por el periodismo en internet prendía también en los demás países hispanohablantes, casi siempre de la mano de diarios consolidados. Periódicos como *La Nación* y *Clarín* en Argentina, *El Mercurio* en Chile, *El Tiempo* y *El Espectador* en Colombia, *El Comercio* en Ecuador, *Reforma* en México o *La República* y *El Comercio*

en Perú, entre otros, comenzaron a salpicar Hispanoamérica de una nueva variante de prensa en español: los medios digitales o cibermedios. El periodismo digital en español había comenzado.

En esos años de mediados de los noventa, pocos podían imaginar hasta qué punto las redes digitales transformarían el ecosistema informativo. Hoy, tres décadas después, el periodismo digital ha alcanzado un grado de desarrollo incuestionable. Lejos de ser una modalidad minoritaria o emergente, en varios países hispanos se ha convertido en la modalidad principal de producción, distribución y consumo de noticias. Frente a la recesión de los medios impresos y la consolidación de los audiovisuales, los medios digitales se han convertido en el único tipo de medio periodístico que crece con fuerza, hasta convertirse en algunos países hispanos en el más abundante. En España, por ejemplo, su número ronda los 3.000, muy por encima de televisiones, radios y, por supuesto, periódicos (Salaverría Aliaga, 2023). Esa expansión de los medios digitales, que alcanza a todos los países hispanos, ha contribuido a situar al español como una de las lenguas periodísticas hegemónicas de la red.

Estas páginas presentan un balance de los treinta años de evolución del periodismo digital en español, desde sus primeros pasos en la primitiva World Wide Web hasta los escenarios abiertos hoy por las grandes plataformas digitales y las redes sociales. El recorrido se centra en los países hispanohablantes, un espacio caracterizado por un contraste: la dispar trayectoria del periodismo digital en los distintos países que, a pesar de compartir una lengua común, han recorrido caminos particulares en la configuración y el asentamiento de la información en internet (Salaverría Aliaga, 2016, 2019).

Lejos de ofrecer un inventario exhaustivo de hitos o iniciativas, el objetivo de estas páginas es identificar las grandes fases, los rasgos y las tensiones que han definido la evolución del periodismo digital en español durante las tres últimas décadas. Para ello, se propone una lectura en tres tiempos: el surgimiento casi simultáneo del periodismo en internet durante la segunda mitad de los años noventa; un prolongado periodo

posterior de consolidación hasta mediados de la década de 2010; y, finalmente, en la década más reciente, una etapa de transformación acelerada, marcada por la expansión de los medios nativos digitales, la centralidad de las plataformas y las redes sociales, y la irrupción de la inteligencia artificial en las rutinas informativas (Salaverría Aliaga, 2025a; Ufarte Ruiz, 2025).

Treinta años después de sus primeros pasos, el periodismo digital en español sigue siendo un campo en construcción. Sin embargo, su trayectoria permite ya afirmar que no se trata de una adaptación tardía ni de un fenómeno periférico, sino de una manifestación periodística diversa y vibrante, cuya evolución resulta clave para comprender el presente y el futuro del español en el espacio público digital.

2. El nacimiento casi simultáneo del periodismo digital en español (1994-1996)

El surgimiento del periodismo digital en español presenta una singularidad histórica, poco frecuente en los procesos culturales: su aparición se produjo de manera casi simultánea en la mayoría de los países de lengua española. En efecto, en el espacio hispanohablante, el salto del periodismo a la red se produjo de manera sorprendentemente coordinada en un intervalo muy corto de tiempo, entre 1994 y 1996 (Salaverría Aliaga, 2016).

España desempeñó un papel relevante como laboratorio temprano de aquellas primeras experiencias. A partir de 1994, algunos medios –el semanario *El Temps*, *El Periódico de Catalunya*, *El Mundo* o *El Comercio* de Gijón, entre otros– comenzaron a explorar la publicación electrónica incluso antes de la consolidación plena de la web, a través de redes cerradas y servicios telemáticos que anticipaban la lógica de la información en línea. Desde 1995, con la generalización de los navegadores web y el acceso público a internet, estas iniciativas migraron progresivamente a la web, sentando las bases de las primeras ediciones digitales de diarios, emisoras de radio y canales de televisión (Salaverría Aliaga, 2016, 2022).

En paralelo a lo que sucedía en España, la mayoría de los países hispanohablantes iniciaron sus propias experiencias de periodismo digital entre 1995 y 1996. En muchos casos, estas iniciativas surgieron en contextos de infraestructura tecnológica endeble y con tasas de penetración de internet muy bajas. En aquellos años noventa, disponer de conexión a internet en el propio domicilio era poco menos que una extravagancia reservada a personas acaudaladas o locos por la tecnología; de hecho, por aquellos años en muchos países de América Latina la forma más común de acceso a internet fue la de los llamados cibercafés: las personas con menos recursos acudían a ellos para revisar su correo y hacer alguna búsqueda de información una o dos veces por semana. Pese a no contar todavía con un público cuantioso y fiel, los principales periódicos de cada país, así como algunos medios audiovisuales e incluso algunos nativos digitales –con casos notables como el longevo *El Faro*, fundado en El Salvador en 1998–, apostaron por abrir una ventana en la red. Les impulsaba tanto la expectativa de modernización como el temor a quedar rezagados en un entorno informativo en rápida transformación.

En esta etapa fundacional se observan tres rasgos comunes. El primero es el predominio casi absoluto de los medios digitales «derivados» (Salaverría Aliaga, 2025a, p. 44), es decir, publicaciones digitales originarias de medios impresos o audiovisuales, conocidas en inglés como *legacy media*. Los medios digitales derivados tuvieron su origen sobre todo en la prensa escrita, que trasladó a la web contenidos concebidos originalmente para el papel. El segundo rasgo es la escasa diferenciación editorial de las primeras ediciones digitales, pensadas más como simples escaparates experimentales que como productos informativos autónomos. El tercero –todavía vigente– es la ausencia de modelos de negocio claros, en un contexto en el que la prioridad para los incipientes medios digitales no era tanto la rentabilidad como la visibilidad y el aprendizaje tecnológico.

Junto a estas iniciativas impulsadas por marcas consolidadas, comenzaron a aparecer también los primeros medios nativos digitales. Aunque minoritarios y frágiles en sus inicios, estos proyectos introdujeron desde el principio lógicas distintas: estructuras más ligeras, mayor diversidad formal y una relación más directa con audiencias aún incipientes. Su presencia temprana anticipó transformaciones que cobrarían pleno sentido años después (Harlow y Salaverría Aliaga, 2016; Higgins Joyce, 2024).

3. Dos décadas de consolidación incompleta del periodismo digital en español (1997-2014)

Tras el impulso inicial de mediados de los años noventa, el periodismo digital en español entró en una fase prolongada de expansión y asentamiento. Entre 1997 y 2014, la presencia de los medios periodísticos en internet dejó de ser una novedad experimental para convertirse en una práctica generalizada en todos los países hispanohablantes. Esta consolidación fue sostenida, pero también desigual y, en muchos aspectos, incompleta (Salaverría Aliaga, 2016, 2019).

La progresiva expansión del acceso a internet fue uno de los factores determinantes de esta etapa. La mejora de las infraestructuras de telecomunicaciones y la reducción de los costes de conexión ampliaron de manera significativa el número de usuarios conectados a la red, especialmente en las áreas urbanas. Al mismo tiempo, persistieron brechas territoriales y sociales que condicionaron el alcance real del periodismo digital en numerosos países.

Durante este periodo, los medios derivados continuaron desempeñando un papel central en la configuración del ecosistema informativo digital. Los diarios impresos lideraron la adaptación a la web, mientras que la radio y la televisión reforzaron su presencia digital con estrategias generalmente más conservadoras. De todos los medios predigitales, probablemente fue la radio el que mejor se adaptó al nuevo entorno digital; internet le permitió extender su alcance más allá de los límites

geográficos de las ondas, le aportó nuevas formas de interacción con los oyentes y, además, la libró del yugo de la instantaneidad, lo que permitió que los contenidos radiofónicos pudieran ser escuchados en cualquier momento. En todo caso, tanto los medios audiovisuales como los impresos acertaron a trasladar a internet rutinas, jerarquías y lógicas editoriales propias del entorno analógico, lo que les aportó estabilidad y un camino relativamente conocido sobre el que iniciar la exploración digital.

La evolución de la web amplió progresivamente las posibilidades expresivas del periodismo mediante recursos multimedia e interactivos. Sin embargo, la integración de estos recursos fue desigual y, a menudo, subordinada a esquemas de producción tradicionales. El periodismo digital avanzó así más como una adaptación funcional de prácticas preexistentes en el periodismo audiovisual y, sobre todo, en el impreso, que como una ruptura radical con ellas.

Un rasgo especialmente persistente de las dos primeras décadas del periodismo digital fue la fragilidad de los modelos de negocio. La publicidad digital no logró compensar la caída de ingresos de los soportes tradicionales y los experimentos tempranos de pago por contenidos –en España, ya en la primera década de 2000, diarios como *El País*, *El Mundo*, *Expansión* e incluso algunos periódicos regionales ensayaron sus primeros modelos de suscripción– fueron escasos y poco exitosos (Gómez Borrero, 2010). Como resultado, muchos proyectos digitales dependieron estructuralmente de sus matrices analógicas o de fuentes de financiación inestables, lo que condicionó su autonomía editorial.

Al mismo tiempo, comenzaron a sentarse las bases de una identidad profesional específica del periodismo digital. Se incorporaron perfiles técnicos, se redefinieron rutinas de producción y la investigación académica sobre ciberperiodismo se consolidó como un campo emergente, sobre todo en España y en algunos países latinoamericanos (Masip Masip *et al*., 2010).

En conjunto, los años comprendidos entre 1997 y 2014 pueden describirse como una etapa de consolidación sin madurez plena, comparable a una adolescencia prolongada, caracterizada por el crecimiento acelerado, la experimentación constante y la búsqueda de identidad.

4. La década decisiva: el periodismo digital se consolida (2015-2025)

A partir de mediados de la década de 2010, el periodismo digital en español entró en una fase de transformación cualitativa que marcó un punto de inflexión respecto a las dos décadas anteriores. Frente a la lógica de adaptación progresiva que había caracterizado el periodo previo, se impuso un escenario de aceleración tecnológica, reconfiguración del ecosistema mediático y aparición de nuevos actores con capacidad de discutir la hegemonía a los medios más consolidados (Salaverría Aliaga, 2025a).

Uno de los rasgos más visibles de esta década fue la expansión sostenida de los medios nativos digitales. Estos proyectos, creados directamente para internet, proliferaron sobre todo en contextos de crisis económica, gracias al impulso de periodistas experimentados que, ante el debilitamiento de los medios tradicionales, buscaban mayor autonomía profesional y formas alternativas de ejercer el periodismo, alejadas de los grandes medios comerciales (Negredo Bruna *et al.*, 2020; Harlow, 2022). La Gran Recesión iniciada en 2008, cuyos efectos fueron particularmente destructivos y prolongados en España, así como la posterior pandemia global desencadenada en 2020 aceleraron el proceso de transformación del ecosistema periodístico digital hispanohablante: algunas marcas periodísticas consolidadas del periodismo en español comenzaron a ver peligrar su hegemonía ante el auge de nuevos medios nativos digitales, que acertaron a adaptarse con rapidez a las reglas y servidumbres de internet. Este proceso alcanzó a la mayor parte de los países de lengua hispana, donde se produjo un *boom* de los medios nativos digitales.

La multiplicación de esta variante mediática coincidió con un proceso más amplio de destrucción creativa en la industria periodística. La contracción de ingresos, el cierre de redacciones y la precarización laboral afectaron de forma intensa a los medios derivados, mientras que los nuevos proyectos digitales aprovecharon estructuras más ligeras y modelos organizativos flexibles (Salaverría Aliaga y Martínez-Costa Pérez, 2024).

En paralelo, la centralidad de las plataformas digitales redefinió las condiciones de producción y circulación de las noticias. Las redes sociales y los servicios de mensajería se consolidaron como vías prioritarias de acceso a la información para los ciudadanos, desplazando progresivamente el tráfico directo a las webs de los medios. Esta intermediación tecnológica otorgó un poder creciente a los algoritmos en la visibilidad de los contenidos periodísticos (López García, 2023).

La década también estuvo marcada por la diversificación de prácticas periodísticas. El auge del periodismo de datos, la revitalización del periodismo de investigación y la generalización del consumo informativo en dispositivos móviles ampliaron el repertorio narrativo del periodismo digital en español. Al mismo tiempo, se intensificaron las dinámicas de colaboración transnacional entre medios. Ejemplos como la investigación internacional de los papeles de Panamá, galardonada con el prestigioso Premio Pulitzer 2017 en la categoría de Periodismo Explicativo, pusieron de relieve la madurez alcanzada por el periodismo practicado en red.

Finalmente, empezó la integración sistemática de tecnologías de automatización e inteligencia artificial en las rutinas informativas. Estas herramientas han comenzado a ampliar las posibilidades de eficiencia y personalización, pero también plantean nuevos dilemas éticos y profesionales de gran calado (Ufarte Ruiz, 2025).

5. El periodismo digital en español, hoy

Tras tres décadas de evolución, el periodismo digital en español muestra hoy un ecosistema plural y estructuralmente híbrido. Conviven en él medios derivados con fuerte implantación histórica y una plétora de medios nativos digitales, que han ganado relevancia en ámbitos específicos (Salaverría Aliaga, 2025a). No existe un registro global de los medios digitales en español, pero, sin temor a exagerar, estos suman varias decenas de miles a los dos lados del Atlántico.

Las audiencias se han fragmentado de forma notable. El consumo informativo en internet se distribuye entre múltiples plataformas y fuentes, lo que dificulta la construcción de públicos masivos y estables. A comienzos de 2026, frente a los más de 12 millones de suscriptores que acumulaba en internet *The New York Times*, líder de la información digital en inglés, ningún medio digital en español había alcanzado todavía el millón de suscriptores. El que más se aproximaba era el argentino *Clarín*, que a mediados de 2025 afirmaba contar con 750.000 suscriptores digitales (Pepe, 2025).

Desde el punto de vista formal, el periodismo digital en español muestra una notable diversificación en sus géneros. Triunfan formatos como el pódcast, cuya audiencia es cada vez más amplia y fiel. También se consolidan modalidades como los boletines especializados, las infografías y visualizaciones de datos, y, en general, todo tipo de contenidos diseñados para el consumo móvil.

Siguiendo el modelo de marcas periodísticas anglosajonas como *The Huffington Post*, *Vice*, *Wired* o *Politico*, algunos medios digitales hispanos han abrazado también la estrategia de expandirse internacionalmente a través de franquicias periodísticas digitales. Quizá el ejemplo más claro sea el argentino *Infobae*, fundado en 2002; además de su edición para Argentina, en 2026 dispone de ediciones dirigidas a muchos otros países y regiones como Colombia, España, México, Perú, Centroamérica

y Estados Unidos. Mientras tanto, los usuarios de internet en América Latina pueden consultar ediciones dirigidas a ellos en medios españoles como *El País*, el nativo digital *elDiario.es*, el deportivo *Marca* o la revista de divulgación científica *Muy Interesante*, por citar apenas unos pocos títulos. El flujo de contenidos periodísticos digitales entre países hispanohablantes se ha convertido, en fin, en práctica común.

En un contexto de creciente inestabilidad geopolítica, se ha intensificado asimismo la presencia en los países hispanohablantes de medios en español promovidos por gobiernos de potencias extranjeras –entre otros, medios rusos como *RT* y *Sputnik*, el estadounidense *Voz de América*, el chino *CGTN* y el iraní *HispanTV*–, que combinan su tradicional actividad audiovisual con una apuesta cada vez más clara por internet. Estas potencias internacionales han identificado el espacio digital hispanoamericano como un ámbito estratégico de influencia, para lo que se valen de noticias diseminadas a través de internet, con el español como lengua de transmisión (Cirelli, 2023; López García, 2023).

Desde una perspectiva lingüística, el español se ha consolidado como una de las lenguas clave del periodismo digital a escala mundial. Los más de 640 millones de hablantes potenciales de español han hecho de nuestra lengua común un recurso clave no solo para la circulación masiva de noticias, sino para la conformación de un verdadero ecosistema periodístico internacional.

6. Balance de tres décadas: tensiones estructurales y tendencias de futuro

Pese a los avances alcanzados, el periodismo digital en español se enfrenta a tensiones estructurales persistentes. La sostenibilidad económica sigue siendo uno de los principales caballos de batalla. Una gran parte de los medios digitales hispanohablantes apenas consigue sobrevivir, lastrados por su dependencia de las plataformas intermediarias y por la dificultad de capturar valor económico de forma directa (Martínez Nicolás, 2023). A esa dificultad se suma el reto de la renovación profesional. La

digitalización ha ampliado las posibilidades de emprendimiento editorial, pero también ha intensificado la precarización laboral y la sobrecarga de tareas, con efectos directos sobre la calidad informativa (Arroyave Cabrera y Garcés Prettel, 2023). Hoy las salas de redacción cuentan con menos periodistas que hace treinta años y estos trabajan a cambio de peores salarios y con condiciones laborales más precarias.

Otro foco de tensión es la intermediación algorítmica. La dependencia de plataformas para la distribución de noticias ha introducido lógicas de visibilidad basadas en la atención, no siempre alineadas con los valores profesionales del periodismo. En busca de la atención del público a toda costa, gran parte de los medios digitales hispanohablantes recurre a trucos virales y publica contenidos de ínfima calidad. El efecto en el nivel lingüístico de los medios de internet es preocupante: hoy día cuesta encontrar artículos periodísticos libres de errores, a veces muy groseros, incluso en los medios más consolidados.

El futuro del periodismo digital en español no responde a una única trayectoria, sino a la coexistencia de escenarios plausibles condicionados por factores tecnológicos, económicos y sociales. Uno de ellos será, con toda probabilidad, la normalización del periodismo asistido por inteligencia artificial. Este conjunto de tecnologías se incorporará de modo transversal en múltiples fases del proceso informativo, lo que requerirá nuevos marcos normativos, éticos y profesionales (Salaverría Aliaga, 2025b; Ufarte Ruiz, 2025). Otro escenario probable apunta a la revalorización de la marca periodística como activo estratégico en entornos saturados de información. En un nuevo ecosistema informativo mediado por la IA, donde el público a menudo ignorará la fuente –y, sobre todo, la fiabilidad– de la información que consume, los medios periodísticos tendrán una oportunidad para reivindicar su valor y solvencia. Asimismo, es probable que veamos un proceso simultáneo de concentración y de diversificación mediáticas. Mientras algunos grandes medios generalistas concentrarán la mayor parte de la audiencia digital, asistiremos a la proliferación de medios pequeños y especializados, incluso unipersonales,

que construirán un tejido mediático tupido gracias al apoyo de comunidades de audiencia bien definidas y a dinámicas de cooperación en red.

Treinta años después de sus primeros pasos en internet, el periodismo digital en español puede ser analizado ya con la perspectiva suficiente como para identificar patrones, rupturas y continuidades. Lo que comenzó como una adaptación experimental se ha transformado en un ecosistema complejo y estructuralmente digital. Como hemos mostrado, el periodismo digital en español no ha seguido una trayectoria lineal ni homogénea. Su nacimiento casi simultáneo, su prolongada consolidación incompleta y la aceleración transformadora de la última década han configurado un proceso marcado por la desigualdad de contextos, la fragilidad económica y la capacidad de adaptación profesional.

En este proceso con claroscuros, el español ha desempeñado un papel central como lengua de producción periodística digital. Ha otorgado a medios y periodistas un vasto escaparate informativo y un público potencial masivo, con dimensiones imposibles de imaginar hasta que llegó la red. Tal inmensidad no ha silenciado expresiones periodísticas de menor alcance, que también han encontrado sus propios cauces para desarrollarse. En efecto, el periodismo digital en español convive hoy con pujantes periodismos en lenguas cooficiales, lenguas minoritarias e incluso lenguas indígenas en ciertos lugares de América Latina. Lejos de ser monolítico, el ecosistema actual de los medios digitales en el mundo hispanohablante es expansivo, versátil y, sobre todo, diverso. Al cabo de sus tres primeras décadas, el periodismo digital en español ya no es, en fin, una anomalía pasajera y menor, sino una modalidad periodística consolidada, global y en evolución constante.

Referencias bibliográficas

Arroyave Cabrera, J. A. y Garcés Prettel, M. (2023). Cambios en el periodismo y su impacto en la autonomía profesional: evidencia del estudio The Worlds of Journalism en siete países de América Latina. *Cuadernos.info*, 54, 318-340. https://doi.org/10.7764/cdi.54.53191

Cercas Mena, J. (2026). *El periódico de la democracia*. Random House.

Cirelli, N. (2023). Tendencias en el periodismo digital: un cambiante ecosistema. *Cuadernos de periodistas*, 46, 51-58. https://www.cuadernosdeperiodistas.com/tendencias-en-el-periodismo-digital-un-cambiante-ecosistema/

Gómez Borrero, P. (2010). *Prensa e Internet, ¿dónde está el negocio?* MediosON y Escuela de Organización Industrial.

Harlow, S. (2022). A New People's press? Understanding Digital-Native News Sites in Latin America as Alternative Media. *Digital Journalism*, 10, 8, 1.322-1.341.

Harlow, S. y Salaverría Aliaga, R. (2016). Regenerating journalism: Exploring the «alternativeness» and «digital-ness» of online-native media in Latin America. *Digital Journalism*, 4, 8, 1.001-1.019.

Higgins Joyce, V. de M. (2024). *Digital-native news in South America: Building bridges with diverse audiences in Argentina, Brazil and Colombia*. Palgrave Macmillan.

López García, X. (2023). Periodismos en el laberinto. *Anuario ThinkEPI*, 17. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a02

Martínez Nicolás, M. (2023). ¿*Quo vadis*, periodismo? Inserción laboral, mercado de trabajo y formación de los graduados en Periodismo. *Anuario ThinkEPI*, 17. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2023.e17a48

Masip Masip, P., Díaz Noci, J., Domingo Santamaría, D., Micó Sanz, J. L. y Salaverría Aliaga, R. (2010). Investigación internacional sobre ciberperiodismo: hipertexto, interactividad, multimedia y convergencia. *El profesional de la información*, 19, 6, 568-576. https://doi.org/10.3145/epi.2010.nov.02

Negredo Bruna, S., Martínez-Costa Pérez, M. P., Breiner, J. G. y Salaverría Aliaga, R. (2020). Journalism Expands in Spite of the Crisis: Digital-Native News Media in Spain. *Media and Communication*, 8, 2, 73-85. https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2738

Pepe, O. (28 de agosto de 2025). Clarín cumple hoy 80 años como un hábito cotidiano de los argentinos. *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/clarin-cumple-hoy-80-anos-habito-cotidiano-argentinos_0_aMa53dlVAs.html

Salaverría Aliaga, R. (2016). *Ciberperiodismo en Iberoamérica*. Fundación Telefónica y Ariel.

Salaverría Aliaga, R. (2019). Digital journalism: 25 years of research. Review article. *El profesional de la información*, 28, 1. https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.01

Salaverría Aliaga, R. (2022). Veinticinco años de evolución del ecosistema periodístico digital en España. En R. Salaverría Aliaga y M. P. Martínez-Costa Pérez (Coords.), *Medios nativos digitales en España: caracterización y tendencias* (pp. 21-31). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. https://doi.org/10.52495/c1.emcs.7.p92

Salaverría Aliaga, R. (2023). Miles de medios 'online' en un mapa: cartografía ibérica del periodismo digital. *Cuadernos de periodistas*, 46, 59-66. https://www.cuadernosdeperiodistas.com/miles-de-medios-online-en-un-mapa-cartografia-iberica-del-periodismo-digital/

Salaverría Aliaga, R. (2025a). Evolución de los medios digitales. En B. García Orosa, J. Vázquez Herrero y X. López García (Coords.), *De nativos a integrados. Treinta años de transformación digital de los medios en España* (pp. 39-62). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. https://doi.org/10.52495/c2.emcs.39.p115

Salaverría Aliaga, R. (2025b). Epílogo. Escenarios futuros para los medios digitales. En B. García Orosa, J. Vázquez Herrero y X. López García (Coords.), *De nativos a integrados. Treinta años de transformación digital de los medios en España* (pp. 269-274). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. https://doi.org/10.52495/epil.emcs.39.p115

Salaverría Aliaga, R. y Martínez-Costa Pérez, M. P. (2024). Digital journalism in Spain: Technological, sociopolitical and economic factors as drivers of media evolution. *Journalism*, 25 (5), 1.050-1.069. https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/bcde4217-bb90-48db-b7d7-ecbd06485e71/content

Ufarte Ruiz, M. J. (2025). Diez años trabajando con el algoritmo: reflexiones, desafíos y perspectivas de acción futura. *Anuario ThinkEPI*, 19. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2025.e19a16

III. CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La realidad de la lengua española en 2026 arroja datos que confirman su importancia en el concierto idiomático internacional. La consolidación de una comunidad de más de 520 millones de hablantes nativos y 640 millones de hablantes potenciales revela con claridad que se trata de un colectivo de gran vitalidad y con la transmisión generacional garantizada en la mayoría de sus espacios, sin perjuicio de su diversidad interna.

El peso de la comunidad hispanohablante, sin embargo, no ha de ponderarse únicamente a partir de la demografía, sino que se evidencia en muy diversos campos, como la enseñanza o la cultura, y en ámbitos de uso más específicos. En este informe de 2026, se presta atención a tres de ellos: la traducción automática, el español en Europa según el Eurobarómetro y la prensa digital.

En el campo de la traducción automática, se han observado avances notables en los últimos años, especialmente por su incorporación a los grandes modelos de lenguaje (LLM). Sin embargo, a pesar de la mejora en la calidad general de las traducciones, persisten desafíos significativos, en particular los relativos a la diversidad lingüística del español. Los modelos de traducción actuales, generadores ciertamente de textos fluidos, tienden a replicar patrones basados en grandes volúmenes de datos, sin captar adecuadamente las particularidades regionales y culturales de las comunidades hispanohablantes. Así pues, las futuras mejoras para el español no solo deben ser tecnológicas, sino que deben orientarse a la soberanía idiomática en el desarrollo de la traducción automática.

Por otro lado, aunque los datos del *Eurobarómetro especial* 540. *Los europeos y sus lenguas* de 2024 han sido ampliamente difundidos, no se ha abordado hasta ahora un análisis estadístico profundo de los

microdatos que aportan las autoridades europeas sobre el español. Esos datos muestran que el español se configura como una L2 o, con mayor frecuencia, como una L3 en los repertorios lingüísticos de los europeos y que su tardía incorporación en las etapas educativas da lugar a hablantes con un nivel de competencia media o baja. No obstante, la valoración subjetiva sobre la utilidad del idioma reconoce que los europeos perciben el español como un capital transnacional de alto valor, especialmente en los países del norte y oeste de Europa, así como por parte de los líderes empresariales y académicos.

Finalmente, un recorrido histórico por el desarrollo del periodismo digital desde su nacimiento nos revela que su aparición se produjo de manera casi simultánea en la mayoría de los países de lengua española y que la expansión de los medios nativos digitales fue de la mano de la crisis de la industria periodística en la segunda década del siglo. Posteriormente, la integración sistemática de tecnologías de automatización e inteligencia artificial en las rutinas informativas ha comenzado a ampliar posibilidades de eficiencia y personalización. Hoy, el periodismo digital se enfrenta a retos como la sostenibilidad económica de los medios, la intermediación algorítmica o la coexistencia de escenarios condicionados por factores tecnológicos, económicos y sociales.

En definitiva, los datos demográficos aquí aportados, junto a los informes sobre aspectos y ámbitos específicos, nos llevan a unas conclusiones generales que merecen la atención tanto de los poderes públicos como de los profesionales interesados en materia de lengua y, en general, de la comunidad hispanohablante:

a. Los hablantes de español continúan reforzando su condición de segunda comunidad idiomática internacional, independientemente de que su conjunto de hablantes nativos sea menor que el de los hablantes de chino mandarín o de hindi.

b. La comunidad hispanohablante muestra una dinámica creciente en su conjunto, si bien el crecimiento propiamente demográfico de los hablantes nativos tiende a moderarse, como se desprende de los ajustes que han de realizarse entre los datos proyectados con anterioridad y los consolidados en el presente.

c. La futura vitalidad hispanohablante, en aumento a lo largo del siglo, dependerá principalmente del conjunto de personas que lo estudian como lengua adicional y de las condiciones que existan para su mantenimiento en las comunidades donde el español no es lengua mayoritaria.

d. Si bien Brasil continúa siendo uno de los países con mayor número de estudiantes de español, la ley de 2017 ha provocado un abrupto descenso de su número total, en contraste con la tendencia al crecimiento que se observa en el conjunto de los demás países del mundo.

e. Las comunidades minoritarias muestran una vitalidad muy debilitada en el mosaico lingüístico hispánico, si bien en la mayoría de los casos existe una clara reivindicación de sus respectivas identidades.

f. La gran comunidad hablante de español y de portugués, por su afinidad, cercanía y nivel de intercomprensión, dispone de un potencial de proyección internacional que podría aprovecharse de manera eficaz en el campo de las relaciones socioculturales.

g. La progresiva consolidación de las plataformas digitales de edición y distribución exige un impulso de la alfabetización digital.

h. Si bien en España se observa un aumento de la motivación lectora por ocio, en varios países hispanohablantes se observa una devaluación de la lectura frente a otras ofertas de ocio.

i. La dicotomía papel vs. digital es obsoleta porque los lectores ya son híbridos. América Latina crece en consumo digital por encima de la media mundial. Las bibliotecas que no logran integrar el préstamo digital de forma eficiente corren el riesgo de volverse irrelevantes para las nuevas generaciones.

j. De nuestros análisis complementarios se obtienen conclusiones de gran interés, entre las que podrían destacarse las siguientes:

- La traducción automática debe evitar que el español traducido responda a un modelo estandarizado, plano e incapaz de reflejar la auténtica diversidad de la comunidad hispanohablante.

- Los ciudadanos europeos consideran el español como una llave para la interculturalidad, la movilidad y la mejora laboral en el presente, y como una inversión educativa proyectable al futuro.

- El periodismo digital se enfrenta a retos tan relevantes como la sostenibilidad económica de los medios, la intermediación algorítmica o la coexistencia de escenarios condicionados por factores tecnológicos, económicos y sociales.

Con todo, las acciones y sugerencias que acaban de presentarse, formuladas en términos generales, requieren de una adecuada contextualización. La amplitud y la diversidad de las comunidades hispanohablantes exigen flexibilidad y adaptación a cada uno de los ámbitos y dominios en que se manifiesta, sea en la cultura, sea en los medios de comunicación o la edición, sea en la producción científica o la enseñanza. Porque la lengua es un territorio compartido que afecta a muy diversos aspectos de la vida en comunidad, y permite la expresión de múltiples identidades colectivas e individuales. Y es que, en palabras de Juan Gelman pronunciadas desde el exilio: «La verdadera patria es la lengua, esa es la patria donde todos nos encontramos». La diversidad de voces hispanas no empece la afinidad entre identidades porque la lengua española, en todas sus manifestaciones, conecta a sus hablantes en el presente y los proyecta hacia el futuro.

EL ESPAÑOL EN CHINA

2

EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL DE LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN CHINA: DE LA ESPECIALIDAD MINORITARIA A LA DISCIPLINA ESTRATÉGICA

Lu Jingsheng
UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS INTERNACIONALES DE SHANGHÁI (SISU)

El presente artículo traza la evolución institucional de los estudios de español en China desde su génesis en 1952 hasta la actualidad. El desarrollo de esta disciplina ha sido un proceso profundamente imbricado con las necesidades estratégicas del país en cada etapa histórica: desde la formación de traductores y cuadros diplomáticos en sus inicios, pasando por la respuesta a la apertura del país al exterior, hasta su consolidación como un área de conocimiento estratégico en el marco de la creciente proyección global de China. El artículo se estructura en tres fases: la fundacional (1952-1999), donde se sientan las bases; la de gran expansión (2000-2025), caracterizada por un crecimiento cuantitativo sin precedentes y una profunda institucionalización; y la fase actual, centrada en los desafíos de la calidad y la innovación. Se concluye con una reflexión sobre el «modelo chino» de enseñanza de español y su contribución al hispanismo global.

1. Introducción

La presencia del español en China es, en sí misma, una historia de transformaciones. Desde el sueño profético de Cervantes en la dedicatoria de la segunda parte del *Quijote*, donde imaginaba un colegio en China para enseñar castellano, hasta la realidad actual de más de un centenar de universidades que ofertan la carrera de Filología Hispánica, el camino

recorrido es el reflejo de la evolución del país y de sus relaciones con el mundo. La enseñanza de español en China no ha sido un fenómeno aislado, sino un proceso profundamente imbricado con las necesidades estratégicas de la nación en cada coyuntura histórica: la consolidación diplomática, la apertura económica y, más recientemente, la globalización y la proyección internacional hacia América Latina bajo el paraguas de programas como la Iniciativa de la Franja y la Ruta.

Este artículo ofrece una panorámica general de la evolución institucional de los estudios de español en China, entendiendo por «institucional» no solo la creación de departamentos universitarios, sino también la construcción de todo un ecosistema académico: la definición de planes de estudio, la creación de asociaciones profesionales, la elaboración de materiales didácticos propios, la institucionalización de la investigación y la formación de profesores. El objetivo es demostrar cómo, en poco más de siete décadas, el español ha pasado de ser una especialidad minoritaria, casi testimonial, a convertirse en una disciplina académica madura y estratégica para el país, capaz de formar a decenas de miles de profesionales que actúan como puente entre China y la comunidad hispanohablante. El relato se articulará en tres grandes fases: la fundacional (1952-1999), la de gran expansión (2000-2025) y la actual, centrada en los desafíos de la calidad y la innovación.

2. La fase fundacional (1952-1999): sembrar para el futuro

La enseñanza institucional de las principales lenguas extranjeras en China se remonta a los siglos XVIII y XIX: el ruso en 1708, el inglés en 1862, el francés en 1863, el alemán en 1871, el japonés en 1897 y el árabe en 1946 (Dai y Hu, 2009). A pesar de los muy tempranos contactos lingüísticos entre chino y español, de los cuales fue testimonio la traducción al castellano del libro confucionista 明心宝鉴 (*Beng Sim Bo Cam o Espejo rico del claro corazón*), por Fray Juan Cobo entre 1588-1592, considerado la primera obra clásica china traducida a una lengua occidental, la enseñanza institucional del español en China fue tardía.

La génesis de los estudios universitarios de español en China se remonta a una coyuntura política muy concreta: la necesidad de comunicación con una numerosa delegación latinoamericana en la Conferencia de Paz de Asia y el Pacífico celebrada en Pekín en 1952, pues la ausencia de intérpretes de español obligó a retirar un cartel con el lema «¡Viva la paz!» por el desconocimiento de los signos de exclamación invertidos. La anécdota fue el detonante para que el primer ministro Zhou Enlai impulsara la creación del primer Departamento de Español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín en diciembre del mismo año. En marzo de 1953, 24 estudiantes iniciaron su formación, marcando el nacimiento de la especialidad en el país (Lu, 2014).

Las condiciones iniciales fueron precarias. El profesorado, formado por seis docentes autodidactas, contaba con escasos materiales, a menudo adaptados de manuales soviéticos. Sin embargo, la semilla estaba plantada. Poco después, en 1954, se creó un segundo departamento en la Universidad de Negocios y Economías Internacionales y, a lo largo de las décadas de 1950 y 1960, se fueron sumando otras instituciones como la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (1960) y la Universidad de Pekín (1960). Esta primera etapa, impulsada por el establecimiento de relaciones diplomáticas con Cuba (1960) y, posteriormente, en la década de 1970, con otros países hispanoamericanos (Chile en 1970, Perú en 1971, México y Argentina en 1972, y Venezuela en 1974), así como con España (1973), tuvo un objetivo claro: formar urgentemente a traductores e intérpretes para el servicio exterior. A mediados de los años setenta, el número de universidades que ofrecían cursos de español ascendió a 14. El plan de estudios era básico, centrado en la lengua y la traducción, y la investigación, aunque incipiente, ya mostraba interés por las dificultades específicas del alumnado chino, como refleja la ponencia de Liu Xiaopei sobre errores de pronunciación en 1956.

Sin embargo, el desarrollo no fue lineal. Tras estos dos momentos de pequeño auge, la especialidad entró en una profunda recesión a principios de los años ochenta. En 1979, apenas se matricularon 15 nuevos estudiantes de español en todo el país, y en 1982 el número total de

alumnos de grado era de solo 116, con 11 departamentos universitarios activos (Lu, 2018). Esta situación llevó al Ministerio de Educación a convocar en 1982, en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, el primer Foro Nacional de Educación de Español, del que surgió un plan de reajuste que redujo los puntos de enseñanza a siete y limitó la admisión anual a entre 30 y 40 estudiantes en todo el país. Paradójicamente, este periodo de crisis fue también un momento de profunda institucionalización. En dicho foro se fundó la Asociación China de Enseñanza de Español y Portugués, el primer organismo académico nacional que aglutinó a los profesionales del área y sentó las bases para un desarrollo coordinado. Además, a pesar de la escasez de estudiantes, se gestaron obras fundamentales. La publicación del manual *Español* en seis niveles (1985-1991), por Dong Yansheng, el primer libro de texto completo y sistemático, y de los diccionarios bilingües pioneros como el *Diccionario manual español-chino* (1981), por el equipo de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái dirigido por Sun Yizhen, demostró la voluntad de construir una infraestructura académica propia de calidad y adecuada al contexto local.

La recuperación, aunque lenta, comenzó a finales de los ochenta y se consolidó en los noventa. Los datos de la encuesta nacional de 1997 reflejaban ya un claro repunte, con 643 estudiantes de grado, lo que se puede considerar un periodo de «pequeño desarrollo» (Lu, 2018). Esta fase fundacional, marcada por los vaivenes de la demanda, la adversidad y el esfuerzo de una generación de pioneros que supo aprovechar los momentos de crisis para construir cimientos sólidos, fue esencial para preparar el terreno sobre el que se produciría el gran despegue del siglo XXI.

3. El gran despegue (2000-2025): la consolidación institucional

El cambio de milenio actuó como un catalizador para los estudios de español en China. Si la fase fundacional se caracterizó por la siembra, el nuevo siglo inauguró un periodo de crecimiento exponencial y, lo que es

más importante, de maduración institucional. Este despegue no fue casual, sino la respuesta a una confluencia de factores internos y externos que transformaron la percepción y la demanda del español en el país.

3.1 El motor del crecimiento: la sinergia con la demanda nacional

El ingreso de China en la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 2001 marcó un antes y un después en su integración global. A ello le siguió un crecimiento económico sostenido que, en 2010, convirtió al país en la segunda potencia económica mundial. En este contexto, las relaciones con el mundo hispanohablante experimentaron un auge sin precedentes. La Iniciativa de la Franja y la Ruta, propuesta en 2013, incluyó a España como un nodo occidental clave y, posteriormente, se extendió a América Latina como otro nodo en el lado este del Pacífico, una región de enorme riqueza en recursos y con un gran potencial de mercado. El lema de la «conectividad popular» colocó el aprendizaje de idiomas en el centro de la estrategia diplomática.

Los datos económicos y académicos reflejan esta sinergia de manera elocuente. El comercio bilateral entre China y España pasó de menos de 3.000 millones de dólares en 2001 a superar los 30.000 millones en 2018. El comercio con América Latina y el Caribe experimentó un crecimiento aún más vertiginoso: de 12.600 millones de dólares en el año 2000 a más de 300.000 millones en 2018 (Lu, 2025). Esta intensificación de los lazos económicos generó una demanda masiva de profesionales con dominio de español.

En 2000 se creó el Departamento de Español en la Universidad de Jilin como síntoma del despegue de español, al que se unió la «Expohábitat 2000 de España», celebrada en el Centro de Exposiciones de Shanghái como incentivo sin precedentes para la demanda del servicio de español. La respuesta del sistema universitario fue rápida y contundente. Según los datos recopilados anualmente por la Coordinación Nacional de Español, el número de universidades que ofertaban el grado en Filología Hispánica pasó de 12 en 1999 a 46 en 2010 y a 104 en 2022.

El número de estudiantes de grado creció en paralelo: de unos 900 en el año 2000 a más de 4.500 en la promoción de 2019. Según nuestro último cálculo estimativo, hasta la última promoción graduada en 2025, en las universidades chinas se formaron unos 55.000 graduados en estudios hispánicos. Muchos de ellos han llegado a ser pioneros y jefes de la sección de español en las distintas entidades e, incluso, ministros, embajadores, catedráticos, investigadores y altos directivos de grandes empresas con proyección internacional hacia España e Hispanoamérica. Este crecimiento no se limitó al grado. Los programas de máster se multiplicaron, pasando de 78 estudiantes matriculados en 2007 a 431 en 2022. Los programas de doctorado, iniciados a finales de los noventa, llegan a cinco, formando a unos 60 doctores hasta la fecha, a los que se suman algunos investigadores posdoctorales en estudios hispánicos.

3.2 La respuesta institucional: la creación de un sistema

Ante este crecimiento cuantitativo, el principal desafío fue garantizar la calidad y la coherencia. La respuesta vino de la mano de una profunda labor de planificación institucional. En 1998 y 2000, la Coordinación Nacional de Español publicó los primeros *Programas de enseñanza para cursos básicos y superiores de la especialidad de lengua española*, unificando por primera vez criterios a nivel nacional. Este esfuerzo culminó con la publicación, en 2018, del *Estándar nacional de la calidad de la educación del grado en filologías extranjeras* y, en 2021, de la *Guía docente para la especialidad de grado en estudios hispánicos*. Estos documentos, de obligado cumplimiento, definen con precisión el perfil del egresado, el sistema de asignaturas, los requisitos del profesorado y los mecanismos de control de calidad.

La *Guía* de 2021 es particularmente relevante, ya que estructura la disciplina en torno a cinco áreas de conocimiento que reflejan su madurez académica: literatura extranjera, lingüística extranjera y lingüística aplicada, traductología, literatura comparada y estudio intercultural, y estudios de países y regiones (Lu, 2025). Esta última área ha experimentado un auge notable, con la creación de múltiples centros de

investigación universitarios dedicados a América Latina y España que actúan como *think tanks* para la toma de decisiones gubernamentales y empresariales. La evolución misma del nombre de los departamentos –de «departamento de español» a «departamento de filología hispánica» y, recientemente, a «departamento de estudios hispánicos»– es una señal clara de esta ampliación del campo de actuación.

3.3 La diversificación y especialización

Paralelamente a la creación del sistema, se produjo una notable diversificación de la oferta formativa y de los perfiles profesionales. Consciente de la necesidad de formar talentos híbridos, el sistema impulsó el modelo «español +», combinando la lengua con especialidades como relaciones internacionales, comercio, turismo, derecho o ingeniería. Los convenios de cooperación entre universidades chinas y españolas se multiplicaron, lo que facilitó la doble titulación y la movilidad de estudiantes y profesores.

Un hito de gran trascendencia fue la inclusión del español en el currículo oficial de la educación secundaria. En 2018, el Ministerio de Educación promulgó el *Plan curricular de la asignatura del español para el bachillerato*, incorporando el español, junto al francés y el alemán, como asignatura optativa en *gaokao* (examen nacional de acceso a la universidad). Esto ha abierto un nuevo frente de desarrollo: en 2025, el número de escuelas secundarias que ofertan español ascendía a unas 180, con unos 50.000 alumnos matriculados, de los cuales cerca de 7.000 se examinaron de español en *gaokao*. Cabe mencionar también la formación profesional superior en español, que ha emergido con fuerza. En estos dos niveles se celebraron en 2025 el I Foro Nacional sobre el Desarrollo de la Enseñanza del Español en Diferentes Niveles Educativos y el III Simposio Nacional sobre Desarrollo de Calidad del Español en Instituciones de Educación Profesional Superior, respectivamente.

Para evaluar y certificar los aprendizajes, el sistema desarrolló sus propias herramientas. En 1999 se creó el Examen de Español como Especialidad-Nivel 4 (EEE-4) y, en 2005, el EEE-8. Estos exámenes, que combinan la evaluación de la competencia comunicativa con un énfasis en el dominio de las formas lingüísticas (incluida la traducción), se han consolidado como referentes nacionales, con un número de candidatos al diploma del EEE-4 que ha pasado de 126 en 1999 a 4.589 en 2021. Junto a ellos, han proliferado los centros para la obtención de certificados internacionales como el DELE y el SIELE, en estrecha colaboración con el Instituto Cervantes.

4. Hacia un desarrollo de calidad: la solidez de la infraestructura académica y los desafíos del presente

El espectacular crecimiento cuantitativo de las primeras décadas del siglo XXI no habría sido sostenible sin un desarrollo paralelo y profundo de lo que podríamos denominar la «infraestructura académica» de los estudios de español. Esta infraestructura, construida pacientemente por generaciones de hispanistas chinos, es la que ha permitido no solo formar a decenas de miles de profesionales, sino también dotar a la disciplina de un perfil propio, diferenciado y reconocible en el concierto internacional. Sin embargo, la madurez también trae consigo nuevos y complejos desafíos.

4.1 La consolidación de una infraestructura académica propia

El primer y más visible pilar de esta infraestructura lo constituyen los materiales didácticos. Conscientes desde el inicio de que la enorme distancia lingüística entre el chino y el español (Lu, 2008) hacía inadecuada la mera importación de manuales extranjeros, los docentes chinos emprendieron la tarea de crear sus propios textos. Este esfuerzo, que comenzó con las humildes hojas mimeografiadas de los años cincuenta, cristalizó en obras fundacionales como el manual *Español* (1985-1991) de Dong Yansheng, evolucionado a *Español moderno* (1999-2007) y a *Español moderno. Libro del alumno* (2014-2023). Otro hito fue la *Serie de*

manuales para el grado en filología hispánica de las escuelas superiores en el nuevo siglo (dirigida por Lu Jingsheng), que hasta la fecha suma ya 19 títulos con 31 tomos.

Un estudio comparativo entre *Español moderno* y el manual español *Sueña* revelaba que, si bien ambos tienen virtudes, el primero se adapta mejor a las necesidades cognitivas y lingüísticas del aprendiente sinohablante, especialmente en lo relativo a la progresión gramatical y el uso de la traducción como herramienta pedagógica (Lu, 2011). Esta filosofía se ha extendido a todo el sistema. Hasta 2021, los docentes chinos habían producido 119 títulos con 166 tomos de materiales didácticos, que cubren prácticamente la totalidad de las asignaturas del plan de estudios y muestran una capacidad de actualización y mejora continua que es seña de identidad del hispanismo chino (Lu, 2023).

Detrás de esta ingente producción se encuentra el sólido apoyo de las editoriales especializadas. The Commercial Press fue la casa pionera que publicó los primeros manuales y diccionarios bilingües español-chino. Con la fundación en 1979 de la Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái y la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras, el sector experimentó un salto cualitativo.

Un segundo pilar, de igual importancia, es la investigación y la lexicografía bilingüe. La constatación de la «distancia interlingüística» no se quedó en una mera reflexión teórica, sino que se convirtió en una fecunda línea de investigación que ha dado sus frutos en tesis de máster y doctorado, artículos en revistas académicas nacionales y extranjeras, y en una comunidad académica cada vez más consolidada y en diálogo con sus pares internacionales. Paralelamente, la necesidad de herramientas de consulta para estudiantes, traductores y profesionales impulsó una notable actividad lexicográfica. Desde el primer *Diccionario Español-Chino* de 1959 hasta la fecha, los hispanistas chinos han publicado 53 diccionarios bilingües, con una producción que se ha acelerado en el nuevo siglo (33 títulos entre 2000 y 2023). Obras monumentales como el *Nuevo diccionario chino-español* (1999) y el *Gran diccionario*

español-chino Nueva Era (2008), dirigidas por Sun Yizhen, de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, constituyen hitos no solo para China, sino para la lexicografía hispánica mundial. Estos diccionarios no son meras listas de palabras; son obras que, como señala Lu (2023), deben resolver creativamente las profundas diferencias entre ambos idiomas en la escritura, la morfología, la semántica y la pragmática, y ofrecer soluciones que vayan más allá de la equivalencia simple.

Un tercer pilar, a menudo menos visible pero igualmente crucial, es la traducción literaria y académica. Esta actividad no solo ha puesto al alcance del lector chino las obras de la literatura en español, sino que ha formado a generaciones de traductores y ha creado un acervo cultural compartido. Se han publicado alrededor de 2.000 obras traducidas del español al chino (Carzoglio, 2025) y alrededor de 1.000 obras de la literatura y el pensamiento chinos traducidas al español. El caso del *Quijote* es paradigmático y merece una mención especial, pues con más de veinte versiones condensa en sí mismo la evolución del hispanismo chino. Desde la primera versión indirecta de 1922, pasando por la traducción directa de la célebre escritora Yang Jiang en 1978, hasta las versiones de los hispanistas por excelencia como Dong Yansheng (1995) y Sun Jiameng (2001), el caballero de la Mancha ha viajado por la lengua china de la mano de sus mejores traductores, haciendo realidad, tres siglos y medio después, el sueño de Cervantes de ver su libro leído en el «gran reyno de la China» (Lu, 2025).

Por último, cabe destacar la institucionalización del intercambio académico nacional e internacional. La Coordinación Nacional de Español, creada en 1992, ha actuado como el verdadero motor de la disciplina, organizando encuentros anuales, definiendo criterios de calidad y facilitando el diálogo entre los departamentos. A escala internacional, la colaboración con instituciones españolas y latinoamericanas se ha intensificado. Destacan los numerosos convenios de centros docentes superiores chinos con universidades españolas e hispanoamericanas, que han permitido desarrollar proyectos de cooperación internacional de docencia e investigación conjunta. Cabe mencionar especialmente

la presencia en China del Instituto Cervantes como la institución más activa en la promoción internacional de la lengua española en el mundo, cuyos centros de Pekín (2006) y Shanghái (2007) se han convertido en aliados naturales, actuando como puntos de encuentro para la formación de profesores, la certificación de estudiantes y la difusión de la cultura. Así mismo es altamente apreciable la presencia de la Real Academia Española como la casa de máxima autoridad en la custodia de la lengua española, que cuenta, desde 2018, con un Centro de Investigación Conjunta en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, un hito sin precedentes en la colaboración académica bilateral. A su vez, los hispanistas chinos participan activamente en congresos internacionales, como los Congresos Internacionales de la Lengua Española, donde China ha estado representada en múltiples ocasiones, o los congresos de la Asociación Asiática de Hispanistas, de los que se celebró la séptima edición en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín en 2010 y la octava en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái en 2013.

4.2 Desafíos para el futuro inmediato

A pesar de los indudables logros, el sistema de estudios de español en China se enfrenta a desafíos de envergadura que es necesario abordar para garantizar un desarrollo sostenible y de calidad en las próximas décadas.

En primer lugar, el reto demográfico y de formación del profesorado. El crecimiento exponencial del número de estudiantes no ha ido siempre acompañado de un crecimiento equivalente en el número de profesores altamente cualificados. Existe un cierto «vacío generacional» y, sobre todo, un porcentaje aún bajo de docentes con título de doctor, especialmente si se compara con otras disciplinas más asentadas. La urgente necesidad de formar a las jóvenes promociones de profesores que se han incorporado a las aulas en la última década es una tarea prioritaria que requiere programas de formación doctoral y posdoctoral ambiciosos y bien financiados.

En segundo lugar, el desafío de la calidad frente a la cantidad. Gestionar el crecimiento de más de un centenar de departamentos con realidades y recursos muy diversos, manteniendo unos estándares de calidad homogéneos, es una tarea compleja. Existe el riesgo de una cierta homogeneización de los planes de estudio que no responda a la creciente diversidad del mercado laboral. La demanda de traductores e intérpretes de alto nivel, de expertos en relaciones internacionales, de ejecutivos para empresas con intereses en el mundo hispánico o de profesores para la educación secundaria requiere perfiles formativos cada vez más especializados. El reto está en encontrar el equilibrio entre la solidez de la formación lingüística general y la necesaria diversificación y flexibilización curricular, en línea con las nuevas directrices del «nuevo humanismo» que se promueve oficialmente.

En tercer lugar, el desafío de la innovación tecnológica. La irrupción de la inteligencia artificial y de las nuevas tecnologías en el ámbito de la traducción y el aprendizaje de idiomas plantea interrogantes y oportunidades que el sistema universitario chino no puede ignorar. ¿Cómo integrar estas herramientas en el aula de manera efectiva? ¿Cómo formar a los estudiantes no solo en el uso, sino en la evaluación crítica de estas herramientas? ¿Cómo evitar que la facilidad que proporcionan las máquinas erosione el esfuerzo necesario para lograr un dominio profundo y matizado de la lengua? Son preguntas abiertas que requieren una reflexión pedagógica y una actualización constante de los métodos de enseñanza.

Por último, el reto de la investigación de excelencia. Si bien la investigación contrastiva ha sido un campo fértil, es necesario seguir avanzando hacia una mayor proyección internacional de la investigación realizada en China, publicando en revistas de alto impacto y participando en los debates teóricos más avanzados de la lingüística hispánica, la traductología y los estudios literarios y culturales. La creación de los estudios de área y región es un paso en la buena dirección, pero su consolidación como auténticos *think tanks* de referencia requiere una apuesta decidida por la formación de investigadores de primer nivel.

5. Conclusiones: el modelo chino, su significado y su proyección global

El recorrido histórico aquí trazado permite afirmar que los estudios de español en China han seguido un modelo de desarrollo singular, profundamente imbricado con las necesidades y la evolución del propio país. Lo que podríamos denominar el «modelo chino» de enseñanza de español se caracteriza por varios rasgos distintivos. En primer lugar, es un modelo impulsado y planificado desde el Estado, que a través de las autoridades educativas y de organismos civiles como la Coordinación Nacional de Español, ha sabido establecer marcos normativos claros (programas de estudio, estándar nacional, guías docentes) que garantizan la cohesión y la calidad del sistema en su conjunto. En segundo lugar, ha sido capaz de construir un ecosistema académico completo y autosuficiente que incluye la creación de materiales didácticos propios, el desarrollo de una investigación adaptada a las necesidades locales (especialmente la lingüística contrastiva), la elaboración de diccionarios bilingües de referencia y la formación de traductores e intérpretes de alto nivel. En tercer lugar, este desarrollo se ha basado en un profundo conocimiento de la distancia lingüística y cultural entre el chino y el español, lo que ha llevado a rechazar la imitación acrítica de métodos foráneos y a buscar soluciones pedagógicas originales y contextualizadas.

El significado de este modelo trasciende las fronteras de China. Con alrededor de 55.000 graduados formados hasta la fecha, un centenar de miles de aprendientes de español en activo entre la educación reglada y la no reglada, una red de más de un centenar de departamentos universitarios y una producción académica (materiales, diccionarios y traducciones) cada vez más rica y diversa, el hispanismo chino se ha convertido en un actor de primer orden en la configuración del español como lengua global. No se trata solo de aumentar el número de hablantes, sino de aportar una perspectiva propia y enriquecedora al estudio y la difusión de la lengua y las culturas hispánicas. Los centros de estudios

latinoamericanos y españoles que proliferan en las universidades chinas actúan como auténticos puentes de conocimiento, facilitando una comprensión más profunda y matizada entre ambas orillas.

De cara al futuro, el panorama es prometedor. Las relaciones económicas siguen su ritmo de crecimiento: el comercio bilateral con España alcanzó en 2025 los 55.000 millones de dólares (+9,8 %) y, con Latinoamérica, los 547.000 millones (+6,5 %). En el terreno educativo, esta tendencia se ve refrendada por los acuerdos bilaterales, como el *Proyecto de plan de acción* (2025-2028)[1] firmado con España, que establece explícitamente «la promoción de culturas y lenguas de ambos países en ambas direcciones», y el *Plan de acción conjunta China-CELAC* (2025-2027)[2], que impulsa «la difusión de los idiomas y culturas de ambas partes». Estos hechos son elocuentes y permiten prever una perspectiva de mayor desarrollo de los estudios de español en China. El hispanismo chino, con más de setenta años de historia a sus espaldas, está llamado a desempeñar un papel central en esta nueva etapa, formando a los profesionales que harán posible una comunicación fluida y un entendimiento mutuo cada vez más profundo entre ambas comunidades lingüísticas. El sueño de Cervantes, aquel «colegio donde se leyese la lengua castellana» en el lejano imperio, no solo se ha cumplido con creces, sino que se ha convertido en una realidad viva, dinámica y en constante expansión, que hoy es una parte esencial del hispanismo global.

Referencias bibliográficas

Carzoglio, L. (2025). *Catálogo de literatura en español traducida al chino* (Prólogo de Luis García Montero). Instituto Cervantes de Shanghái. https://shanghai.cervantes.es/imagenes/File/Catalogo_de_literatura_en_espanol_traducida_al_chino.pdf

1. Véase: https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2025/110425-Plan-Accion-España-China.pdf.

2. Véase: https://static.poder360.com.br/2025/05/plano-de-acao-china-latina.pdf.

Cobo, J (2023). *Beng Sim Bo Cam o Espejo rico del claro corazón* (Publicado originalmente en 1592. Edición conmemorativa con motivo del 50.º aniversario del establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y España). Thread-Binding Books Publishing House y Foreign Languages Press.

Coordinación Nacional de Español (1998). *Programa de enseñanza para curso básico de la especialidad de lengua española* [高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲]. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Coordinación Nacional de Español (2000). *Programa de enseñanza para curso superior de la especialidad de lengua española* [高等学校西班牙语专业高年级教学大纲]. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Coordinación Nacional de Español (2022). Guía docente para la especialidad de grado en filología hispánica. En *Guía docente para la especialidad de grado en filologías extranjeras*. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Dai, W. y Hu, W. (2009) (Eds.). *Estudios sobre el desarrollo de la educación en lenguas extranjeras en China (*1949-2009) [中国外语教育发展研究（1949-2009）]. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Departamento de Español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (1959). *Diccionario Español-Chino*. The Commercial Press.

Dong, Y. (1985-1991). *Español* (6 niveles). The Commercial Press

Dong, Y. y Liu, J. (2014-2023). *Español moderno. Libro del alumno*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Lu, J. (2008). Distancia interlingúística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11 (32), 45-56. https://doi.org/10.32870/mycp.v11i32.356

Lu, J. (2011). Distancia lingüística: observaciones sobre manuales o materiales didácticos del ELE adecuados al contexto chino. En *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Lu, J. (2014). La génesis y el desarrollo de ELE en China. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014* (pp. 255-275). Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2014.pdf

Lu, J. (2018). Aportes al rápido desarrollo de la enseñanza de ELE en China [助力中国西班牙语教学的快速发展]. En VV. AA., *Mirada retrospectiva a un pasado de 40 años* [往事历历, 40年回眸--知名外语学者与改革开放] (2.º tomo, pp. 25-40). Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Lu, J. (2023). Capítulo de español [西班牙语篇]. En VV. AA., *Historia de los materiales didácticos de lenguas extranjeras de China* [中国外语教材史]. (2.º tomo, pp. 405-456). Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Lu, J. (2023). Diccionarios bilingües de la lengua china. En S. Torner, P. Battaner e I. Renau (Eds.), *Lexicografía hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 683-694). Routledge.

Lu, J. (2025). Contribuciones de la enseñanza de ELE en China a la promoción de sus relaciones con España. En C. Marco Martínez y H. Luo (Eds.), *Relaciones entre China y España: génesis, desarrollo y perspectivas*. (Colección de Estudios de Asia Oriental, pp. 37-58). Guillermo Escolar Editor S. L.

Lu, J. (Dir.) (2008-2026). *Serie de manuales para el grado en filología hispánica de las escuelas superiores en el nuevo siglo*. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2018). Estándar nacional de la calidad de la educación del grado en filologías extranjeras. En *Estándar nacional de la calidad de la educación de las especialidades de grado* [普通高等学校本科专业类教学质量国家标准]. Higher Education Press.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2018). *Plan curricular de la asignatura del español para el bachillerato* [普通高中西班牙语课程标准]. People's Education Press.

Sun, Y. (Dir.) (1981). *Diccionario manual español-chino*. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Sun, Y. (Dir.) (1999). *Nuevo diccionario chino-español*. The Commercial Press.

Sun, Y. (Dir.) (2008). *Gran diccionario español-chino Nueva Era*. The Commercial Press.

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA EN EL ÚLTIMO DECENIO

Chang Fuliang
UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS EXTRANJEROS DE PEKÍN

Es notable la intensificación de las interacciones entre China y el mundo hispano. La demanda de diversos profesionales capaces de manejar el español en su trabajo es la fuerza motriz de la expansión de esta lengua en el ámbito educativo, si bien presenta desafíos y oportunidades. Tras entrar en el siglo XXI, en una nueva era de la construcción socialista, el español está ganando gran popularidad entre los chinos y los centros de enseñanza de español de la educación superior han experimentado un crecimiento notable. En la actualidad, más de 100 universidades ofrecen programas de filología española, mientras la enseñanza de español en escuelas primarias y secundarias va avanzando progresivamente.

La enseñanza de español en China cuenta con una estructura relativamente completa, que incluye: en el sistema formal, la educación primaria y secundaria, la formación profesional superior, el grado, posgrado y doctorado; en la enseñanza no reglada, cursos de formación social, asignaturas optativas públicas y enseñanza como segunda o tercera lengua extranjera, entre otras modalidades. En este artículo nos centraremos en el paradigma formal de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

1. Panorama de la enseñanza de español en China

1.1 Enseñanza de español en primaria y secundaria

En enero de 2018, el Ministerio de Educación chino divulgó el *Programa del Currículo de la Educación Secundaria Superior General y Estándares Curriculares de Disciplinas como Lengua China (edición de 2017)*,

donde se incluyeron el alemán, el francés y el español en el paradigma de idiomas extranjeros (Ministerio de Educación, 2017). Actualmente, el número de escuelas primarias y secundarias que ofrecen español como primera lengua extranjera está aumentando rápidamente. Al mismo tiempo, el Estado también alienta a las escuelas a impartir segundas lenguas extranjeras y el español como segunda lengua extranjera es ampliamente apreciado por los niños.

En la prueba de acceso a la universidad de 2019, más de 3.000 estudiantes de todo el país se presentaron al examen del español; en la prueba de 2022, la cifra fue de más de 15.000. Tomando como ejemplo la provincia de Sichuan, en 2024 más de 20 escuelas primarias y secundarias impartían cursos de español, y, en la prueba de acceso a la universidad de 2025, más de 170 estudiantes se presentaron al examen de español. También en 2025, más de 3.600 estudiantes de secundaria de la provincia de Shandong estudiaban español. En general, la influencia y popularidad del español continúan creciendo y el número de alumnos de primaria y secundaria que lo aprenden en todas las provincias y ciudades del país aumenta constantemente.

1.2 Estudios de grado

A partir del comienzo del siglo XXI, hemos asistido a un aumento en la creación de departamentos de Filología Española. En el año 2000, doce universidades ofrecían esta especialidad. En las dos décadas siguientes, la oferta de este grado, así como la enseñanza de español como segundo o tercer idioma en el ámbito de la enseñanza superior se ha expandido continuamente. Hoy en día, un centenar de universidades cuentan con la especialidad en Filología Española, con cerca de 15.000 estudiantes distribuidos en los cuatro cursos de grado.

El creciente desarrollo de la enseñanza de español en las universidades chinas responde a la demanda social, que ha convertido esta filología en una carrera popular, para la que aún existe una considerable demanda

laboral de graduados. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje de español están conociendo actualmente un segundo repunte en su desarrollo, tras el registrado en los sesenta y los setenta.

1.3 Estudios de posgrado

El volumen de programas de posgrado en español en China mantiene un constante ascenso. Hace diez años, solo una decena de departamentos de Filología Española ofrecían programas de máster y, entre ellos, solo tres estaban autorizados para otorgar la titulación de doctor. Actualmente, una veintena de universidades cuentan con estudiantes de máster en Filología Española y seis de ellas están habilitadas para formar a doctores. Es decir, en este último decenio se ha duplicado la cifra. Las principales líneas de investigación incluyen lingüística española, literatura española e hispanoamericana, teoría y práctica de la traducción o estudios de países y regiones, entre otras.

Para satisfacer la demanda de traductores entre chino y español, el Departamento de Español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (BFSU por sus siglas en inglés), sobre la base de experiencias acumuladas en los programas de máster y doctorado en Teoría y Práctica de la Traducción Española, comenzó en 2015 a ofrecer un programa de Máster en Traducción e Interpretación Chino-Español, dividido en dos especialidades: interpretación y traducción. Se abría así un nuevo capítulo en la formación de traductores cualificados entre chino y español. Posteriormente, otras siete universidades también comenzaron a formar a estudiantes de posgrado especializados en traducción e interpretación.

1.4 Educación profesional superior

Con la apertura al exterior y el desarrollo económico y social de China, ha aumentado significativamente la demanda de profesionales que dominen el español y posean conocimientos especializados. En provincias como Zhejiang, Fujian y Guangdong, numerosas empresas mantienen

amplios intercambios comerciales con América Latina y España, aumentando el número de profesionales en especialidades como comercio internacional, guía turístico, secretariado internacional, servicios financieros o relaciones públicas, entre otras.

En los últimos años, en respuesta a las necesidades sociales numerosas instituciones de educación profesional superior ofrecen programas de español aplicado o español para fines específicos, lo que aumenta todavía más la demanda del aprendizaje de esta lengua. Esta educación profesional superior generalmente se lleva a cabo durante un periodo de tres años, con el objetivo claro de desarrollar habilidades prácticas y especializadas de los estudiantes en el uso del idioma.

1.5 Estudio de la asignatura de español como segunda lengua extranjera en otros grados universitarios

En muchas universidades, el español se ofrece como segunda lengua extranjera obligatoria para los estudiantes de Filología Inglesa o como asignatura en diferentes grados. Además, el español se enseña como especialidad secundaria o como un programa de orientación profesional en algunas instituciones; también funciona la modalidad de doble idioma en filologías, que puede ser «inglés + español», «español + portugués», etc. Algunos centros universitarios, como la Escuela de Negocios Internacionales de la BFSU, destacan por su oferta de español como segunda lengua extranjera; es más, en programas como el de inglés comercial, el español se ofrece como asignatura optativa para estudiantes de grado (por ejemplo, en el Guangdong Peizheng College). El español también se incluye en programas especiales de algunas universidades como, por ejemplo, en la Universidad del Petróleo de China. Asimismo, se ofrecen cursos de español como segunda lengua extranjera en niveles de posgrado.

2. Materiales didácticos y métodos de enseñanza

El programa académico del grado de Filología Española en China tiene rasgos particulares, pues las asignaturas troncales están centradas en fortalecer las competencias en comprensión auditiva, conversación, lectura, redacción y traducción; además, se abordan cuestiones de literatura, cultura, historia, etc. En los últimos años, la vida cambia vertiginosamente y la didáctica de lenguas extranjeras, el entorno social, así como las condiciones de la enseñanza presentan una renovación total. La situación del profesorado, el perfil del alumnado y la dimensión de la enseñanza también son diferentes a los del pasado. A partir de 2009, el profesor Dong Yansheng volvió a modificar y editar la serie de manuales *Español moderno*. Estos nuevos libros de texto de lectura intensiva subrayan la utilidad práctica de la lengua, particularmente en el nivel básico. En esta nueva era, donde la globalización es un hecho, los manuales instruyen a los estudiantes desde un principio en contextos de comunicación intercultural, aumentando significativamente los contenidos culturales sobre países hispanohablantes. Hoy en día con el enérgico avance de la inteligencia artificial, la cambiante situación internacional y el constante aumento de problemas globales que afectan a toda la humanidad, los contenidos didácticos del aula quedan desfasados respecto de la actualidad social. Es esencial continuar actualizando y renovando los materiales didácticos de español para que los docentes puedan satisfacer las nuevas demandas.

Desde siempre «una base sólida en el idioma» es el objetivo central del grado de Filología Española. Es decir, se hace especial hincapié en el desarrollo de la competencia lingüística. Generalmente, esta competencia se desglosa en comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura y traducción, cuyas habilidades se ejercitan a través de asignaturas específicas con materiales didácticos especializados. Esta es una metodología particular de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. En concreto, la asignatura Práctica integral de lengua (oral y escrita), también conocida como «curso integral» y comúnmente llamada

«Lectura intensiva (精读)», constituye la «infraestructura» que sustenta las referidas habilidades fundamentales del idioma, pues abarca fonética, gramática y léxico. Esta asignatura y los manuales correspondientes siempre se consideran el núcleo de los procesos de aprendizaje de español.

Los principales manuales editados en el último decenio para el desarrollo específico de las destrezas de comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura y traducción son:

- *Curso de comprensión auditiva de español moderno. Volúmenes 1 y 2* (2015), de Chang Fuliang.
- *Entender la China contemporánea. Curso de oratoria en español* (2022), de Cao Yufei.
- *Entender la China contemporánea. Curso para leer y escribir en español* (2022), de Yu Man *et al.*
- *El poder de la palabra: Guía completa para una buena redacción en español* (2025), de Xu Lei.
- *Curso de traducción español-chino* (2019), de Meng Jicheng; *Manual de traducción del chino al español* (2021), de Li Jianzhong *et al.*; *Entender la China contemporánea. Curso de traducción del chino al español* (2022), de Zhang Peng *et al.*; *Entender la China contemporánea. Curso avanzado de traducción del chino al español* (2022), de Chang Fuliang *et al.*

El entusiasmo por aprender español entre los estudiantes universitarios de diversos grados sigue en aumento. Chen Zhi *et al.* han elaborado para estos estudiantes el manual *Español para fines generales. Caminante* (2 tomos, 2024).

Para la enseñanza de español en secundaria, Yu Man *et al.* compilaron la serie de materiales didácticos *Español para secundaria* (7 tomos, 2019) y Fu Lili *et al.* elaboraron el *Curso básico de español para secundaria*

(2 tomos, 2019). Posteriormente, se publicó *Libro de texto de educación secundaria general. Español* (13 tomos, 2024), cuyo editor es Liu Jian.

Teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes de español en cuanto a perfiles y niveles, los manuales de español disponibles parecen insuficientes, lo que ofrece pocas alternativas. Además, todavía no existen manuales oficiales para cursos especializados como lingüística, lexicología, estilística, historia, vida social, ingeniería, etc.

3. Certificación de español

Cada año se llevan a cabo dos exámenes nacionales de español como especialidad (el EEE-4 y el EEE-8), que certifican si los estudiantes, tras completar los cursos básicos y avanzados, respectivamente, alcanzan el nivel de dominio relativo a conocimientos lingüísticos, habilidades y competencias profesionales en español. Con la expansión de la oferta educativa, la participación en estas pruebas es numerosa y va ganando cada vez mayor reconocimiento en diversos sectores sociales. En gran medida estas pruebas ejercen un efecto retroactivo positivo en la enseñanza y el aprendizaje de español.

El examen EEE-4 normalmente se celebra cada año en junio. A continuación, se muestran los datos registrados entre los años 2016 y 2026.

CUADRO 1 PARTICIPACIÓN EN EL EEE-4

Año	N.º de candidatos	N.º de universidades
2016	3.405	64
2017	3.750	65
2018	3.949	73
2019	4.152	79
2020	Suspendido por la pandemia	Suspendido por la pandemia

Año	N.º de candidatos	N.º de universidades
2021	8.750	93
2022	Suspendido por la pandemia	Suspendido por la pandemia
2023	7.206	101
2024	3.651	100
2025	3.240	101
2026	4.400	97

FUENTE: Oficina del EEE-4 y EEE-8.

El examen EEE-8 se celebra cada año en marzo. A continuación, se muestran los datos registrados entre los años 2016 y 2026.

CUADRO 2 PARTICIPACIÓN EN EL EEE-8

Año	N.º de candidatos	N.º de universidades
2016	2.034	53
2017	2.497	59
2018	2.281	63
2019	2.450	65
2020	Suspendido por la pandemia	Suspendido por la pandemia
2021	4.000	79
2022	Suspendido por la pandemia	Suspendido por la pandemia
2023	4.321	93
2024	4.139	99
2025	2.793	99
2026	2.901	99

FUENTE: Oficina del EEE-4 y EEE-8.

4. Formación del profesorado

En el siglo XXI, con el auge del aprendizaje de español en China, cada vez un mayor número de recién graduados se incorpora a la docencia de español, por lo que es indispensable pensar en la formación de estos jóvenes profesores. Esta necesidad se ha traducido, por ejemplo, en la organización de diferentes seminarios de formación del profesorado de español en varias universidades. El I Seminario Nacional de Observación e Intercambio de la Enseñanza del Español se celebró en la Universidad de Estudios Internacionales de Luoyang en 2009 y constituyó una plataforma de intercambio académico entre la comunidad docente. Tres años después, a principios de julio de 2012, se llevó a cabo el II Seminario en la BFSU. Desde entonces, se celebran estos seminarios con carácter bienal, que son muy bien acogidos por los profesores jóvenes. En cada edición se aborda la didáctica de una o varias asignaturas, entre otras: la lectura en español nivel básico, la lectura de prensa en español, la interpretación chino-español, la comprensión auditiva en español nivel básico, la literatura española, la literatura hispanoamericana o la aplicación de la IA en la enseñanza de español. El número de participantes en estos seminarios fluctúa entre 120 y 160 profesores provenientes de entre 50 y 70 universidades.

Dichos seminarios han logrado efectos significativos. Cada seminario se divide en dos partes: la explicación de una unidad didáctica de un manual determinado y el intercambio de ideas entre los profesores. La primera parte la llevan a cabo los autores del manual en cuestión o docentes experimentados. Con los autores, los profesores profundizan en la comprensión del objetivo y la razón de la disposición de los contenidos de cada unidad e incluso de todo un libro; la presentación por parte de los colegas experimentados ayuda a los jóvenes a mejorar la práctica docente: los métodos de explicación, ejercitación e interacción, así como la aplicación de las nuevas tecnologías. En la segunda parte, mediante el debate entre los profesores se aclaran las dudas, lo que sirve para compartir conocimientos y experiencias pedagógicas.

De todo ello salen conclusiones como que, en las clases de comprensión auditiva o de lectura, es necesario analizar la estructura textual en lugar de realizar un análisis sintáctico; que se debe priorizar la aptitud comunicativa sobre la memorización de los textos y la aplicación de las reglas gramaticales; y, en cuanto a la utilización de la IA por parte de los estudiantes para realizar las tareas, que los profesores deben guiarlos y evaluar las preguntas que hagan a la IA en vez de mirar simplemente los resultados. Así, de estas jornadas todos los participantes salen enriquecidos en diversos aspectos de la didáctica.

En años recientes están surgiendo nuevos grados de doble titulación, especialmente en el ámbito científico y tecnológico: «español + x» y «x + español». Esto requiere el esfuerzo de un gran número de profesores de español para pasar de una docencia e investigación en filología a otra aplicada a especialidades más técnicas. Así se facilitará la empleabilidad de los graduados, al tiempo que se promueven el enriquecimiento, la profundización y el desarrollo integral del aprendizaje de español. Además, se debe aprovechar la inteligencia artificial para potenciar la docencia de español y mejorar el rendimiento del aprendizaje, enseñando a los estudiantes a resolver problemas reales con la IA.

5. Actividades académicas sobre hispanismo

Cada otoño se celebra el Simposio Nacional de la Enseñanza de Filología Española de la Educación Superior. En cada edición, además de hacer balance del EEE-4 y del EEE-8, se debaten temas de interés actual como, por ejemplo, la calidad de la enseñanza de español en el nivel de grado, los programas de formación, la redacción de manuales, las últimas tendencias en la enseñanza de español, la comunicación internacional y la formación de talentos interdisciplinarios en español, la formación de docentes de español en la era digital e inteligente o el fortalecimiento de la competencia intercultural de los estudiantes.

Desde 2016, se celebra cada dos años el Foro Nacional de Alto Nivel de Decanos y Directores de Departamentos de Español de Universidades

de China. En cada edición se tratan temas de interés como la transformación de la modalidad de formación de talentos en español, los desafíos del nuevo auge de la enseñanza de español, la integración de la educación moral con la formación en filología española, la mejora de la competencia docente o la enseñanza inteligente.

Por lo demás, varias universidades organizan también foros nacionales o internacionales relacionados con la enseñanza de español. En noviembre de 2019, la Escuela de Literatura de la Universidad de Shantou celebró el I Foro de Alto Nivel sobre la Formación de Talentos en Filología Española. En 2025 ya va por su cuarta edición.

Desde 2020, cada mes de noviembre la Facultad de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la BFSU lleva a cabo el Foro Académico de Alto Nivel de Posgraduados de Filologías Extranjeras, con el Subforo de Filología Española, que incluye cuatro secciones: estudios de traducción y comunicación intercultural, estudios de países y regiones, estudios literarios y estudios lingüísticos.

En mayo de 2021, la Universidad de Pingdingshan, en provincia de Henan, celebró la gala de inauguración de su Centro de Español con un Seminario Internacional sobre la Formación de Talentos en Español. Desde entonces, se organiza de manera anual.

En junio de 2023, la Asociación de Español de la Universidad de Zhejiang organizó el I Foro Académico Nacional de Estudiantes de Grado de Filología Española, con seis secciones: literatura, traducción, lingüística, literatura comparada y estudios interculturales, así como estudios de países y regiones. A partir de entonces, este foro tiene lugar anualmente.

En octubre de 2023, se celebró el Simposio del Desarrollo de Alta Calidad de la Formación de Talentos de Español de Formación Profesional Superior en el Instituto de Tecnología Comercial de Yiwu, en Zhejiang. Desde entonces, cada otoño se organiza una nueva edición.

En mayo de 2024, la Universidad de Estudios Internacionales de Jilin convocó el I Foro de Investigación de Sociedades y Culturas de los Países Hispanohablantes, donde se abordaron temas como literatura del mundo hispánico, sociedades y culturas de los países hispanohablantes, traducción e interculturalidad, o lingüística y enseñanza del español en China. En mayo de 2026 se celebró la segunda edición de este foro nacional. La misma universidad organizó en marzo de 2026 el I Foro Nacional de Estudiantes Universitarios sobre Estudios de Países y Regiones Hispanohablantes, con secciones temáticas focalizadas en construcción legal y normas internacionales, desarrollo económico y análisis de políticas, cambio político y estudios estratégicos, relaciones China-América Latina y cooperación transregional, discurso mediático y comunicación internacional, progreso social, historia y cultura.

En abril de 2025, se celebró en la Universidad Pedagógica del Este de China el I Foro de Desarrollo Transetapa de la Enseñanza de Español, donde más de 120 expertos, académicos y representantes docentes de diversas instituciones educativas, así como empresas tecnológicas trataron sobre planteamientos innovadores y experiencias prácticas del desarrollo de la enseñanza de español en diferentes etapas educativas. En abril de 2026, la segunda edición de este foro tuvo lugar en la Universidad de Qingdao, con la participación de numerosos expertos y académicos de español provenientes de universidades y destacados profesores de escuelas primarias y secundarias, así como representantes de importantes casas editoriales.

6. Revistas chinas especializadas

Colección de Estudios Hispánicos

Desde el comienzo del siglo XXI, la docencia y la investigación en filología española han registrado un progreso significativo en las instituciones de educación superior de China, con un gran número de jóvenes académicos dinámicos y emprendedores. En 2011 la Facultad de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la BFSU creó la primera revista académica

con el nombre de *Colección de Estudios Hispánicos*. Se publican dos volúmenes anuales, centrados en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua española, la literatura hispánica, la traducción chino-español, así como la historia, la cultura y la actualidad de los países de habla hispana.

Interacción Sino-Iberoamericana

A medida que se estrechan las relaciones entre China y el mundo iberoamericano, las interacciones bilaterales o multilaterales se incrementan de forma exponencial. Para fomentarlas, la referida Facultad de Estudios Hispánicos y Lusófonos crea la revista *Interacción Sino-Iberoamericana*, donde eruditos chinos e internacionales pueden compartir los resultados de sus investigaciones. Esta revista contiene secciones sobre los lazos económico-comerciales, las relaciones políticas y diplomáticas, los intercambios culturales, el aprendizaje de chino en el mundo iberoamericano, entrevistas a fondo y reseñas de nuevas publicaciones.

Además, la Asociación de Estudiantes de la Facultad de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la BFSU edita la publicación estudiantil *Revista puente*.

7. Concursos nacionales

Desde 2018, la Facultad de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la BFSU organiza anualmente la Final del Concurso Nacional Universitario de Doblaje en Español. Y al año siguiente la misma facultad comenzó a celebrar la final del Concurso Nacional de Canto en Español, que también se realiza una vez al año.

En enero de 2022, la misma facultad celebró la final del I Concurso Nacional de Habilidades Docentes de Español y Portugués de Educación Superior, centrado en la enseñanza de la comprensión auditiva y dividido en dos categorías: etapa básica y avanzada. En 2024 y 2026, se llevaron a cabo la final de la segunda edición y la de la tercera edición del concurso, enfocadas respectivamente en la enseñanza de la lectura en español y la enseñanza de la lengua española en general.

A su vez, la Facultad de Lenguajes Especializados de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Zhejiang Yuexiu organizó en junio de 2021 el I Concurso Nacional de Microvídeos en Español Comercial de Institutos de Formación Profesional Superior. Desde entonces, este concurso de microvídeos se celebra anualmente.

8. Tendencias

8.1 Estudio de regiones y países

Muchas instituciones de educación superior, aprovechando el auge de la lengua española, crean centros de estudios latinoamericanos o españoles. En China se promocionan la investigación de países y regiones, y la formación de talentos interdisciplinarios para satisfacer la demanda de empresas y ministerios gubernamentales en relación con asuntos internacionales. Así, profesores y estudiantes se centran en el estudio de países de habla española para ampliar y profundizar los intercambios y la cooperación bilateral o multilateral.

8.2 Formación de talentos interdisciplinarios

Hoy en día, según la demanda social, las instituciones educativas buscan la integración de distintas especialidades, lo que anima a la formación de talentos de tipo interdisciplinario. En lo que respecta a la enseñanza de español, se parte de un enfoque puramente lingüístico hacia uno multidisciplinario o interdisciplinario, dando forma a modalidades educativas como «español + especialidad complementaria», «español + orientación profesional» o «especialidad principal + español». A partir de 2015, la «Clase piloto de derecho (en español)» de la Universidad China de Ciencias Políticas y Derecho inició una innovadora formación de talentos jurídicos multilingües para asuntos exteriores, con el objetivo de preparar talentos de tipo «internacional, interdisciplinario, aplicado y orientado a asuntos exteriores». Otras universidades están implementando fórmulas de doble titulación en idiomas como «español + inglés» o «inglés + español», «español + portugués» o grados como «comercio

internacional + español» o «español (comercial)», «español + comunicación internacional», etc. Al mismo tiempo, numerosos universitarios de Filología Española también cursan disciplinas complementarias como derecho, relaciones internacionales o comunicación internacional.

8.3 Creciente relevancia de la enseñanza del español especializado

Tanto los modelos de formación de talentos «español + x» como los de «x + español» demuestran la necesidad de desarrollar una enseñanza de español orientada hacia ámbitos profesionales. Por lo tanto, será necesario contar con un gran número de profesores especializados en español con fines específicos, así como materiales didácticos a tal efecto. Asimismo, hace falta impulsar interacciones entre empresas, profesores y estudiantes, y aprovechar la inteligencia artificial para mejorar la efectividad y el rendimiento de la enseñanza y el aprendizaje.

8.4 Expansión continua de la enseñanza de español en primaria y secundaria

La influencia del español en China sigue creciendo, como se observa en el aumento del interés por esta lengua en escuelas primarias y secundarias, como se ha expuesto en el apartado 1.1. de este artículo. De ello se deduce que a las instituciones de educación superior accederán más alumnos que hayan aprendido español en las etapas educativas previas, lo que supone un potencial considerable para materializar la formación de talentos en los grados «español + x» y «x + español». Además, continuará en aumento el número de jóvenes que elijan ir a estudiar a universidades de países hispanohablantes. Son muy prometedoras las perspectivas de intercambio y cooperación entre China y la comunidad hispanohablante.

Referencias bibliográficas

Cao, Y. (Ed.) (2022). *Entender la China contemporánea. Curso de oratoria en español*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Chang F. (Ed.) (2015). *Curso de comprensión auditiva de español moderno* (vol. 1-2). Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Chang, F. (Ed.) (2022). *Entender la China contemporánea. Curso avanzado de traducción del chino al español*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Chen, Z. (2024). *Español para fines generales. Caminante* (vol. 1-2). Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Dong, Y. (2014-2024). *Español moderno* (vol. 1-5). Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Fu, L. y Zhou, X. (2019). *Curso básico de español para secundaria* (vol. 1-2). Editorial Comercial.

Grupo de Filología Española del Comité de Orientación para la Enseñanza de Filologías Extranjeras en la Educación Superior (1998). *Programa de la etapa básica de filología española en la educación superior*. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Grupo de Filología Española del Comité de Orientación para la Enseñanza de Filologías Extranjeras en la Educación Superior (2000). *Programa de los cursos superiores de filología española en la educación superior*. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Li, J. (Ed.) (2021). *Manual de traducción del chino al español*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Liu, J. (Ed.) (2024). *Libro de texto de educación secundaria general. Español* (vol. 1-13). Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Meng, J. (2019) *Curso de traducción español-chino*. Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2018). *Programa del Currículo de la Educación Secundaria Superior General y Estándares Curriculares de Disciplinas como Lengua China (edición de 2017)*. Editorial de Educación Popular.

Sun, Y. y Zhang, J. (25 de mayo de 2016). La contribución de la Editorial Comercial a la enseñanza de español en China. *China Reading Daily*.

Xu, L. (2025). *El poder de la palabra: Guía completa para una buena redacción en español*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Yu, M. (Ed.) (2019). *Español para secundaria* (vol. 1-7). Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Yu, M. (Ed.) (2022). *Entender la China contemporánea. Curso para leer y escribir en español*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Zhang, P. (Ed.) (2022). *Entender la China contemporánea. Curso de traducción del chino al español*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Zheng, S. y Liu, Y. (2015). *Investigación sobre la enseñanza de filología española en las universidades de China*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA

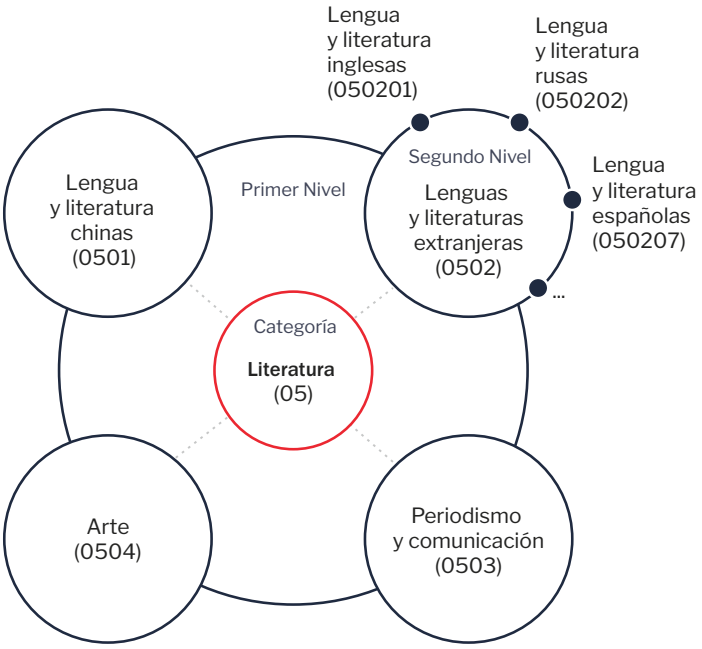
Yang Ming
UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS INTERNACIONALES DE SHANGHÁI (SISU)
Yao Jie
ESCUELA DE LENGUAS EXTRANJERAS (AFILIADA A LA SISU)

1. Introducción

En diciembre de 1952, por instrucciones del primer ministro Zhou Enlai, se estableció la primera especialidad de español en China en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín, que se convertiría en la actual Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. En 1954 y 1959 se fundaron el segundo y el tercer departamento de español sucesivamente en el Instituto de Comercio Exterior de Pekín (la actual Universidad de Economía y Comercio Exterior) y en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghái (la actual Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái). En una mirada retrospectiva, no es exagerado afirmar que, tras la fundación de la República Popular China, la enseñanza organizada de español nació en las aulas universitarias, respondiendo a las necesidades políticas, económicas y culturales del país.

En 1997, el Ministerio de Educación de China promulgó el *Catálogo de disciplinas y especialidades para la concesión de títulos de doctorado y maestría y la formación de estudiantes de posgrado*, según el cual el número de categorías disciplinarias para la concesión de títulos aumentó a 12, abarcando 89 disciplinas de primer nivel y 386 disciplinas de segundo nivel. Dentro de esta estructura, la especialidad de Lengua y literatura españolas (cuyo código es el 050207) se sitúa como una disciplina de segundo nivel bajo la disciplina de primer nivel de Lenguas y literaturas extranjeras (0502), que, a su vez, pertenece a la categoría de literatura (05).

GRÁFICO 1 CLASIFICICACIÓN DISCIPLINARIA SEGÚN EL CATÁLOGO



FUENTE: elaboración propia.

Con el fin de orientar la enseñanza de las carreras de lenguas y literaturas en las universidades del país, se estableció el Comité Directivo Nacional de la Enseñanza de las Especialidades de Lenguas y Literaturas Extranjeras en Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación. En marzo de 2026 se constituyó el nuevo Subcomité de Español, integrado por 20 miembros procedentes de 19 universidades chinas. Según el informe del Subcomité de Español sobre el resultado del EEE-4 y el EEE-8 (dos niveles del Examen de Español como Especialidad, tema que se presentará en el § 2.2.2), hay en total 13.637 estudiantes de carrera de español en 92 universidades, entre los cuales el 96,93 % corresponde a estudiantes de grado.

CUADRO 1 ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL REGISTRADOS EN 2025

Tipo de estudiantes	Cantidad	Porcentaje
Grado	13.219	96,93 %
Máster	401	2,94 %
Doctorado	17	0,12 %

FUENTE: elaboración propia.

Mientras las universidades han recorrido un largo trayecto difundiendo la lengua y cultura del mundo hispanohablante en sus departamentos de español desde la década de los sesenta del siglo pasado, se viene notando un aumento en la oferta de español en el marco extracurricular en centros de educación superior, así como en las escuelas primarias y secundarias, tanto públicas como privadas. En 2017, el Ministerio de Educación de la República Popular China publicó el *Plan curricular de español para la educación secundaria superior*, momento desde el cual se incluye de manera oficial el español en la oferta curricular como asignatura lectiva para *gaokao*, las pruebas de acceso a la universidad en China. Desde el momento en que han podido elegir el español como asignatura en el examen de ingreso a la universidad, muchos estudiantes de secundaria han optado por este nuevo camino, y la enseñanza del español en la etapa de secundaria también ha empezado a expandirse.

A diferencia de los artículos publicados en los anuarios del Instituto Cervantes, que versan sobre la generalidad del hispanismo en China, en el presente trabajo se aborda la enseñanza del español en las aulas chinas, concretamente en la etapa universitaria y la secundaria, desde una perspectiva metodológica.

2. Enseñanza de español en las aulas universitarias en China

Hay cuatro componentes íntimamente relacionados en el aula de español, a saber: el *qué* enseñar, el *cómo* enseñar, el alumnado y el profesorado. En este apartado, hablaremos del plan de estudios, los métodos de enseñanza y el perfil del alumnado y profesorado del grado en Estudios Hispánicos en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), como botón de muestra.

2.1 Plan de estudios

En el marco del análisis pormenorizado de la estructura curricular del grado en Estudios Hispánicos que se imparte en SISU, resulta pertinente realizar una observación detallada acerca de la distribución de la carga lectiva y su significación en la formación integral de nuestros estudiantes. Tal como se desprende del diseño actual del plan de estudios mostrado en el cuadro 2, las asignaturas adscritas al ámbito de la filología hispánica –esto es, aquellas que abordan las disciplinas lingüísticas, literarias y culturales propias del ámbito hispanohablante– alcanzan un total de 81 créditos. Dentro del sistema educativo superior de China, un crédito académico corresponde habitualmente a 18 horas lectivas, entendiéndose cada hora lectiva como una unidad de 45 a 50 minutos[1]. Dicha cifra representa, en términos porcentuales, un 52,94 % del total de 153 créditos que conforman la titulación. Este dato resulta especialmente relevante, ya que evidencia el peso sustancial que la tradición filológica ostenta en el perfil formativo de nuestro grado, lo que garantiza una base sólida en los aspectos teóricos, históricos y críticos que definen la disciplina.

1. En SISU una hora lectiva tiene una duración de 45 minutos.

CUADRO 2 PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO EN ESTUDIOS HISPÁNICOS EN SISU (2025)

Asignaturas	Créditos	Horas lectivas	Semestres	Obligatoria / Optativa	Créditos totales
Español básico I, II	18	360	1-2	obligatoria	
Español básico III, IV	14	288	3-4	obligatoria	
Comprensión lectora I	1,5	36	2	obligatoria	
Comprensión audiovisual I	1	18	2	obligatoria	
Comprensión lectora II	1,5	36	3	obligatoria	
Comprensión audiovisual II	2	36	3	obligatoria	
Conversación en español	1	18	3	obligatoria	
Comprensión lectora III	1,5	36	4	obligatoria	
Comprensión audiovisual III	1	18	4	obligatoria	
Gramática de español	1	18	4	obligatoria	
Español avanzado I, II	7	144	5-6	obligatoria	
Entender la China contemporánea: leer y escribir en español	2	36	5	obligatoria	61
Entender la China contemporánea: traducción y comunicación	1	18	8	obligatoria	
Hablar en público en español	2	36	6	obligatoria	
Redacción del texto académico en español	1	18	7	obligatoria	
Español avanzado III	3,5	72	7	obligatoria	
Introducción a la literatura española	1	18	6	obligatoria	
Introducción a la literatura de América Latina	1	18	7	obligatoria	
Fonética española	1	18	2	optativa	
Comunicación intercultural sino-española	1	18	4	optativa	

Asignaturas	Créditos	Horas lectivas	Semestres	Obligatoria / Optativa	Créditos totales
Temas selectos de la gramática española	1	18	5	optativa	
Teoría y práctica de traducción (español-chino)	1	18	5	optativa	
Compresión y expresión del discurso multimodal	1	18	5	optativa	
Posedición de la traducción generada por IA (español-chino)	1	18	6	optativa	
Etimología de las lenguas románicas	2	36	6	optativa	7
Introducción a la sintaxis de la lengua española	2	36	6	optativa	
Traducción e interpretación asistida por la IA	1	18	7	optativa	
Introducción a la lingüística cognitiva	2	36	7	optativa	
Posedición de la traducción generada por IA (chino-español)	1	18	8	optativa	
Historia y cultura de España	2	36	4	optativa	
Historia y cultura de América Latina	2	36	5	optativa	
Obras clásicas de la literatura española	1	18	5	optativa	
Medios de comunicación e interpretación cultural de España	1	18	6	optativa	7
Medios de comunicación y estudios regionales de América Latina	1	18	7	optativa	
Correspondencia comercial y administrativa	1	18	7	optativa	
Temas selectos de la literatura española	1	18	7	optativa	

Asignaturas	Créditos	Horas lectivas	Semestres	Obligatoria / Optativa	Créditos totales
Temas selectos de la literatura de América Latina	1	18	7	optativa	
Comunicación internacional de las fiestas tradicionales de China	1	18	1-8	optativa	
Introducción a Estudios de América Latina	1	18	1-8	optativa	
Apreciación del arte clásico europeo	1	18	1-8	optativa	
TFG	2	72	7-8	obligatoria	2
Práctica de innovación y emprendimiento	2	36	1-8	obligatoria	2
Programa de pasantía relacionado con la especialidad	2	36	1-8	obligatoria	2
TOTAL					81

FUENTE: elaboración propia.

Ahora bien, dentro de ese amplio bloque filológico, es necesario subrayar la relevancia que adquiere un conjunto específico de asignaturas orientadas al desarrollo práctico de las cinco destrezas fundamentales para la competencia comunicativa en lengua española (sombreados en el cuadro 2). Nos referimos, por un lado, a las cuatro destrezas lingüísticas clásicas –comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita– y, por otro, a la capacidad de traducción e interpretación, entendida como una quinta destreza que integra y aplica las anteriores en contextos de mediación lingüística y cultural. Estas materias, cuyo propósito esencial es el perfeccionamiento de las capacidades prácticas del estudiante, suman un total de 59 créditos dentro del mencionado bloque filológico. Dicha cantidad supone un 72,8 %

de los 81 créditos (61+14+6)[2] correspondientes a las asignaturas filológicas, lo que pone de manifiesto el énfasis que el plan curricular concede a la adquisición de competencias aplicadas, funcionales y operativas, en consonancia con las exigencias profesionales actuales en el ámbito de la lengua española.

2.2 Metodología didáctica

2.2.1 Paradigmas metodológicos

En el contexto de la enseñanza de español como carrera universitaria en China, es posible identificar dos grandes paradigmas metodológicos que han marcado su evolución en las últimas décadas. El primero de ellos, de larga tradición en las aulas universitarias chinas, es el enfoque en la gramática y en la traducción, cuyo predominio histórico responde a una concepción filológica centrada en el análisis riguroso de la lengua escrita. Este modelo se caracteriza por tres pilares fundamentales: en primer lugar, el análisis exhaustivo de las estructuras sintácticas, que conlleva un análisis minucioso de los mecanismos gramaticales; en segundo lugar, el énfasis en la memorización, que desde los estadios iniciales de aprendizaje exige al estudiante la asimilación de un amplio repertorio léxico y un conocimiento detallado de las reglas morfosintácticas; y, en tercer lugar, la primacía de la precisión sobre la fluidez, de modo que la corrección formal se erige como objetivo prioritario, incluso a expensas de la capacidad comunicativa espontánea. Este enfoque, si bien ha proporcionado una base sólida en el conocimiento estructural de la lengua, ha sido objeto de revisión crítica ante las crecientes demandas de competencia práctica en contextos reales de comunicación.

2. Según el plan de estudios de Grado en Estudios Hispánicos de SISU del año 2025, se requiere un total de 153 créditos, de los que 81 créditos están relacionados con estudios hispánicos, 24 créditos con estudios ingleses y 48 créditos con estudios generales.

Frente a este modelo tradicional, y especialmente a partir del inicio del nuevo milenio, los departamentos de español en las universidades chinas han incorporado progresivamente el enfoque comunicativo, buscando un equilibrio entre el rigor estructural y el desarrollo de las destrezas interaccionales. Esta transición se manifiesta en dos aspectos concretos. Por un lado, en la renovación de los materiales didácticos: si bien siguen empleándose manuales de elaboración nacional, como el clásico *Español moderno*, estos se complementan cada vez con mayor frecuencia con obras internacionales (*Aula*, *Sueña*, entre otras) que priorizan la interacción significativa y el aprendizaje orientado a la acción. Por otro lado, en la organización docente resulta habitual establecer una división de tareas entre el profesorado local, que asume las materias de gramática y reflexión metalingüística, y el profesorado nativo, que imparte las asignaturas vinculadas a la oralidad, la pronunciación y los contenidos culturales, lo que favorece una inmersión más auténtica en los usos orales de la lengua. Esta convergencia metodológica refleja, en suma, la voluntad de formar a estudiantes que no solo dominen la estructura del español, sino que sean capaces de emplearlo con eficacia en contextos comunicativos reales, sin renunciar por ello a la solidez filológica que ha caracterizado históricamente al hispanismo chino.

2.2.2 El peso del EEE

Un factor determinante en la configuración del plan curricular y las prácticas docentes del grado en Estudios Hispánicos en China lo constituye el peso de los exámenes nacionales de evaluación, conocidos como EEE (Examen de Español como Especialidad). Se trata de dos pruebas estandarizadas de carácter obligatorio para los estudiantes de Filología Hispánica: el EEE-4, celebrado en junio a escala nacional, correspondiente al nivel básico, y el EEE-8, celebrado en marzo, de nivel avanzado. La influencia de estas pruebas en el diseño curricular es profunda, ya que una parte sustancial del segundo y cuarto curso se dedica explícitamente a su preparación. Este fenómeno genera una orientación marcadamente centrada en los resultados, si bien tiene como consecuencia

positiva la consolidación de un nivel técnico excepcionalmente alto en el dominio de la gramática y la precisión formal, aspectos que constituyen el núcleo de ambas evaluaciones.

En cuanto a su estructura, el EEE-4 incluye en su prueba escrita tres bloques fundamentales: gramática y léxico, comprensión de lectura y traducción (en ambas direcciones, chino-español y español-chino). En el componente auditivo, se combina un ejercicio de dictado con otros dos textos orales, que dan lugar a veinte preguntas de opción múltiple. Por su parte, el EEE-8 se compone de una prueba escrita estructurada en cinco partes: conocimientos básicos de cultura, comprensión de lectura, gramática y vocabulario, traducción (igualmente bidireccional) y expresión escrita. A ello se añade una sección de comprensión auditiva que consta de veinte preguntas de opción múltiple basadas en dos textos orales en español. Ambas pruebas, por tanto, reflejan un modelo de evaluación integral que prioriza, tanto el conocimiento estructural como las destrezas receptivas y productivas, lo que de manera inevitable condiciona la organización de la enseñanza en las universidades chinas.

2.3 El alumnado y el profesorado del grado en Estudios Hispánicos

2.3.1 Evolución del perfil del profesorado: del docente al investigador

En el ámbito académico chino, la disciplina de Lenguas y Literaturas Extranjeras constituye una categoría de primer nivel dentro de la rama de Humanidades, y su contenido disciplinar abarca cinco grandes campos: la investigación sobre lenguas extranjeras, la investigación sobre literaturas extranjeras, los estudios de traducción, los estudios regionales y de países, así como la literatura comparada y los estudios transculturales. En este marco, el perfil del profesorado de español en China está experimentando una transformación radical impulsada por las exigencias de excelencia académica propias de las universidades de primer nivel, enmarcadas en el programa «Universidades de primera categoría y carreras de primera categoría a nivel mundial». Dicha

evolución puede articularse en tres etapas sucesivas. En la primera, el «instructor lingüístico» –perfil tradicional– se valoraba fundamentalmente por su dominio técnico de la lengua, actuando como facilitador que explicaba reglas gramaticales y corregía la pronunciación sobre la base de su formación filológica. Posteriormente, con la apertura metodológica, emergió la figura del «especialista en didáctica de ELE», cuya profesionalización supuso el tránsito de «saber español» a «saber enseñar español», incorporando teorías de aprendizaje, diseño curricular y evaluación por competencias.

En la etapa actual, el perfil dominante es el del «investigador académico», pues el acceso a plazas permanentes o de prestigio exige una actividad investigadora acreditada que responda a los cinco grandes campos que estructuran la disciplina. El enfoque científico se ha orientado prioritariamente hacia los estudios latinoamericanos, ámbito que ha adquirido un interés estratégico en China ante la necesidad de comprender en profundidad la realidad política, económica y literaria de la región, de modo que se espera del profesorado la publicación de artículos de impacto sobre geopolítica, historia o crítica literaria regional. Paralelamente, las líneas de lingüística, literatura, traducción y estudios transculturales se consolidan como ejes de especialización que exigen al docente una doble competencia: la formación filológica tradicional y la capacidad de producir investigación de alto nivel. De este modo, la figura del profesor de español en China ha transitado desde un mero transmisor de competencias lingüísticas hacia un académico plenamente integrado en las dinámicas de investigación propias de la universidad contemporánea, en consonancia con la estructura disciplinar de la lingüística y la literatura extranjeras.

2.3.2 Transformación del perfil del alumnado: los desafíos de la IA y las presiones del mercado laboral

En el contexto actual, la filología hispánica en China se enfrenta a dos órdenes de desafíos que interpelan directamente a sus fundamentos. Por un lado, los desafíos derivados de la inteligencia artificial (IA). En

primer lugar, la condición de «nativos digitales» que caracteriza a los estudiantes actuales implica que estos se hallan habituados a la inmediatez y a la multiplicidad de recursos propios del entorno tecnológico, lo que cuestiona los modelos pedagógicos tradicionales basados en la gradualidad y la repetición. En segundo lugar, la irrupción de los grandes modelos lingüísticos –como ChatGPT o DeepSeek– ha puesto al alcance de cualquier usuario la generación y traducción automática de textos multilingües, generando una suerte de optimismo acrítico que propugna la idea de que el aprendizaje de lenguas ha quedado reducido a una operación instantánea. Por otro lado, las presiones del mercado laboral resultan igualmente determinantes. El llamado «dividendo de los talentos en lenguas extranjeras» que, durante décadas, tras las reformas y la apertura de China, constituyó una ventaja competitiva para los egresados de filología extranjera, se ha ido diluyendo. En la actualidad, el mercado demanda profesionales que, junto con un sólido dominio idiomático, posean conocimientos especializados en ámbitos como el derecho internacional o el comercio exterior. Esta exigencia de competencias híbridas genera, ya desde el primer curso, una doble presión: por un lado, la ansiedad en el alumnado ante la necesidad de adquirir simultáneamente saberes de naturaleza muy diversa; por otro, la urgencia, por parte de las instituciones académicas, de revisar los planes de estudio para dar cabida a estas nuevas demandas.

En una sociedad como la china, donde la eficacia opera como valor preeminente, la paciencia para una formación lingüística pausada y profunda se ha visto reemplazada por una lógica del «dos por uno», en la que la rentabilidad inmediata impone sus criterios. Esta tendencia, sumada a la falacia extendida que concibe la lengua como mero instrumento, ejerce una presión sostenida hacia la contracción de los contenidos propios de los estudios filológicos. Como reza un conocido proverbio chino: «las oportunidades del favor de la fortuna van rotando». Los estudios de lenguas extranjeras han conocido su primavera y su verano, y ahora se adentran en un otoño fresco. Si este otoño desembocará en

un invierno riguroso, solo el tiempo podrá confirmarlo. Lo que resulta ineludible es la necesidad de reflexionar críticamente sobre el lugar que ocupa la filología hispánica en este nuevo escenario.

3. Enseñanza de español en las aulas de secundaria en China

3.1 Panorama general: expansión y configuración

3.1.1 El punto de inflexión en 2017

En 2017, el Ministerio de Educación incorporó oficialmente el español al currículo nacional de secundaria, lo que supuso que esta lengua contara por primera vez con un currículo propio para la educación secundaria en China. Desde la perspectiva de la construcción disciplinar, esta medida definió su posicionamiento en el sistema educativo, así como los objetivos de enseñanza y los estándares de calidad académica, constituyendo una importante mejora y consolidación de su estatus en la etapa de secundaria, lo que generó una demanda creciente por parte de familias y estudiantes, que ven en el español una vía para mejorar sus resultados en *gaokao*.

3.1.2 Etapas educativas y modalidades de oferta

Actualmente, la enseñanza de español en secundaria presenta tres modalidades principales:

- Primera lengua extranjera: el español se estudia junto al inglés o incluso como sustituto. Es el modelo adoptado por centros de excelencia lingüística como la Escuela de Lenguas Extranjeras (SFLS) afiliada a la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, su escuela hermana SFLS Este y la Escuela Secundaria de Lenguas Extranjeras Ganquan, entre otras. Estos centros ofrecen programas de siete años de formación continuada, con clases reducidas e inmersión lingüística.

- Segunda lengua extranjera: el español se ofrece como optativa, con un enfoque introductorio orientado al desarrollo de intereses culturales. Este modelo es frecuente en centros privados y escuelas internacionales.

- Formación articulada (de primaria a bachillerato): impulsada por el Distrito Yangpu de Shanghái, esta modalidad integra primaria, secundaria básica y bachillerato en un itinerario coherente. La Alianza para la Formación de Talentos en Lenguas Clave (Español) de Yangpu, creada en 2026, agrupa a escuelas como la Escuela Secundaria Superior Yangpu, la Escuela Secundaria Tieling y la Escuela Primaria N.º 2, con el objetivo de garantizar la continuidad formativa desde edades tempranas.

3.2 Modelos curriculares y metodológicos

3.2.1 Tipología de programas

La diversidad de programas refleja la heterogeneidad del panorama educativo en cuanto a la enseñanza de español en la etapa secundaria en China. Esta variedad responde no solo a los distintos perfiles del alumnado, sino también a los recursos disponibles, los objetivos institucionales y las trayectorias formativas que cada centro busca potenciar.

En primer lugar, los centros de excelencia –entre los que destacan las Escuelas de Lenguas Extranjeras (SFLS) de Shanghái, Jinan, Nanjing o Chongqing, entre otras– apuestan por el español como primera lengua extranjera. En estos centros, el español se imparte con una carga horaria elevada desde el primer curso de secundaria hasta el bachillerato y, en muchos casos, con continuidad en programas de alto rendimiento. El objetivo es alcanzar estándares de competencia lingüística equiparables al nivel B2 o C1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, preparando a los estudiantes no solo para el *gaokao*, sino también para la obtención de certificaciones internacionales (como el DELE o el SIELE) y para su incorporación a programas universitarios

tanto en China como en España o Estados Unidos. Estos centros suelen contar con profesorado bastante cualificado, a menudo con formación filológica universitaria, y con una clara división de tareas entre docentes locales y nativos, lo que les permite equilibrar el rigor estructural con el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Por otra parte, los centros privados y las escuelas internacionales adoptan un modelo distinto. En ellos, el español se ofrece generalmente como segunda o tercera lengua extranjera, con una carga horaria reducida que suele oscilar entre dos y cuatro horas semanales. En estos casos, los objetivos formativos se centran en la sensibilización lingüística y cultural, el desarrollo de una competencia comunicativa básica (generalmente hasta el nivel A2) y el fomento del plurilingüismo como valor educativo. A menudo, estos programas están orientados a estudiantes con perfiles internacionales o con expectativas de movilidad académica futura. La enseñanza tiende a ser más flexible, con un enfoque predominantemente comunicativo y un uso frecuente de materiales internacionales, aunque en ocasiones la continuidad del aprendizaje puede verse afectada por la menor estabilidad del profesorado o por la discontinuidad curricular entre cursos.

3.2.2 Características del aprendizaje en el contexto chino

El aprendizaje de español en China presenta características singulares que condicionan cualquier propuesta metodológica: la carga académica en secundaria es elevada, con numerosas asignaturas obligatorias. El español, cuando no es la primera lengua extranjera, compite por un tiempo de estudio limitado, lo que exige estrategias que mantengan la motivación sostenida. A diferencia de contextos europeos o americanos, los estudiantes chinos apenas tienen exposición cotidiana al español fuera del aula. Esto requiere una práctica deliberada y un refuerzo sistemático para consolidar los contenidos. A este escenario se suma la impronta de la tradición educativa china, caracterizada por la valoración de la disciplina, la memorización y el respeto a la autoridad. Si bien estas características facilitan el trabajo gramatical riguroso, dificultan la

participación oral espontánea y el aprendizaje colaborativo sin mediación del profesor. A diferencia de la etapa universitaria, en secundaria se presta más atención a la combinación de la «enseñanza gramatical implícita» y la «enseñanza gramatical explícita», reduciendo el análisis excesivamente abstracto e incorporando ejercicios gramaticales más intuitivos y dinámicos, adaptados a las características cognitivas de los estudiantes de secundaria.

3.2.3 Innovaciones metodológicas destacadas

3.2.3.1 Método comunicativo

La introducción progresiva del enfoque comunicativo en la enseñanza universitaria del español ha influido profundamente en el diseño curricular de la etapa secundaria. La enseñanza del español en secundaria, sin abandonar el rigor estructural, evoluciona gradualmente hacia un modelo centrado en la competencia comunicativa. Los materiales de español en secundaria, además de mantener manuales nacionales clásicos (como versiones simplificadas del *Español moderno*), incorporan cada vez más actividades basadas en tareas provenientes de manuales internacionales (como *Aula*, *Sueña*, *Mañana*), que priorizan la creación de contextos significativos, la interacción y la aplicación práctica. Inspirándose en el concepto de «aprendizaje orientado a la acción» propio del enfoque comunicativo universitario, en las clases de secundaria se han incorporado actividades como juegos de roles, aprendizaje por proyectos y exposiciones temáticas, que enfatizan la «realización de tareas en contextos reales o simulados» para desarrollar una competencia comunicativa inicial en los estudiantes.

3.2.3.2 Programas de inmersión internacional

Los programas de inmersión de corta duración (2-3 semanas) se han consolidado como un complemento valioso. Durante las vacaciones de verano e invierno, los estudiantes realizan estancias en España, conviviendo con familias de acogida y asistiendo a clases en centros

educativos locales. Estas experiencias no solo mejoran la competencia lingüística, sino que refuerzan la motivación y desarrollan la competencia intercultural.

3.2.3.3 Digitalización e inteligencia artificial

En la enseñanza de español en secundaria, la digitalización y la IA han cobrado cada vez más protagonismo como herramientas para compensar la falta de entorno lingüístico natural y responder a la diversidad de ritmos de aprendizaje. Su incorporación responde a dos desafíos estructurales en China: la limitada exposición al español fuera del aula y la necesidad de personalización.

Los *chatbots* conversacionales permiten diálogos simulados con retroalimentación inmediata, ajustando nivel, tema o acento. Los sistemas de reconocimiento de voz facilitan la evaluación de pronunciación y fluidez, ofreciendo una corrección automatizada y liberando tiempo docente para la atención individualizada. Los generadores automáticos de ejercicios gramaticales y léxicos elaboran materiales adaptados al rendimiento previo del estudiante, con explicaciones contextualizadas que favorecen la reflexión metalingüística. Por último, los grandes modelos lingüísticos posibilitan la creación ágil de textos, listados de vocabulario y simulaciones ajustadas a los intereses del alumnado.

La integración de la IA no pretende sustituir la labor docente, sino complementarla: amplía el entorno de práctica, permite una atención más personalizada y libera tiempo para los aspectos comunicativos, interculturales y afectivos, núcleo irreemplazable de la experiencia educativa. No obstante, su implementación efectiva exige formación docente y una reflexión crítica sobre sus límites y potencialidades en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en China.

3.2.4 Materiales didácticos

La serie *Español*, publicada por la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras, constituye el manual de referencia para la enseñanza de español en secundaria en China. Su diseño responde específicamente al contexto educativo chino, con una progresión gramatical sistemática y actividades adaptadas a las características del alumnado.

En los programas de excelencia lingüística, se complementa con la adaptación de manuales universitarios para estudiantes de secundaria avanzada. Asimismo, se utilizan materiales internacionales como *Aula internacional* o *Mañana*, que requieren adaptaciones como la ralentización del ritmo, el énfasis en la sistematización gramatical y la incorporación de ejercicios de refuerzo. Por último, los recursos de redes sociales se emplean como apoyo para fomentar la exposición al español auténtico.

3.3 Perfil del profesorado y del alumnado

3.3.1 Profesorado: perfil y desafíos

El profesorado de español en secundaria procede mayoritariamente de titulados universitarios en Filología Hispánica. La colaboración entre universidades y centros educativos es intensa. Sin embargo, la formación continua del profesorado es aún insuficiente: muchos docentes acceden a la enseñanza secundaria sin una formación específica en didáctica de ELE o en las características particulares del alumnado adolescente.

3.3.2 Alumnado: motivaciones e itinerarios formativos

Las motivaciones de los estudiantes para aprender español son diversas. Un primer grupo se siente atraído por la cultura hispana –la música, el cine, la literatura– o tiene interés por viajar. Un segundo grupo, más numeroso en los últimos años, elige el español como estrategia para mejorar sus resultados en el *gaokao*, especialmente aquellos estudiantes con dificultades en inglés.

Los itinerarios formativos varían según la modalidad de oferta. Los estudiantes que cursan español como primera lengua extranjera pueden presentarse al *gaokao* con esta lengua. En centros como SFLS, existe el modelo de doble lengua extranjera, que permite a los estudiantes acreditar un alto nivel en español e inglés. Finalmente, una parte del alumnado proyecta continuar sus estudios universitarios en España o en programas de lenguas extranjeras en universidades chinas.

3.4 Desafíos del sistema

3.4.1 Tensión entre innovación metodológica y presión del *gaokao*

El mayor desafío para la enseñanza de ELE en secundaria es la tensión entre la innovación metodológica y la presión del examen de acceso a la universidad. El *gaokao* evalúa fundamentalmente gramática, comprensión lectora y vocabulario, con una presencia simbólica de la expresión oral. Esto favorece el predominio del enfoque gramatical orientado al examen y dificulta la implementación plena del enfoque comunicativo. La expresión oral sigue siendo, en la mayoría de los centros, una asignatura pendiente.

3.4.2 Competencia con las asignaturas científico-tecnológicas

Otro desafío creciente es la competencia con las disciplinas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). Existe una percepción social generalizada de que estas asignaturas ofrecen mayores oportunidades profesionales, lo que lleva a las familias y a los propios estudiantes a priorizar el tiempo de estudio dedicado a matemáticas, física o química. Como resultado, cuando el español se percibe como secundario, la motivación disminuye y el tiempo efectivo de aprendizaje se reduce. Este desafío es especialmente agudo en estudiantes de bachillerato científico-técnico.

4. Conclusiones

La enseñanza de español en China, desde sus orígenes universitarios en la década de 1950 hasta su actual expansión en la educación secundaria, ha experimentado una evolución marcada por la tensión entre dos fuerzas complementarias: la tradición filológica y la innovación metodológica. En el ámbito universitario, el predominio histórico del enfoque de gramática y traducción ha cedido paso, desde el inicio del nuevo milenio, a un modelo híbrido que incorpora progresivamente el enfoque comunicativo sin renunciar al rigor estructural. Esta convergencia se manifiesta en la renovación de los materiales didácticos, la división de tareas entre profesorado local y nativo, y la influencia determinante de los exámenes nacionales EEE, que siguen privilegiando la precisión formal. Paralelamente, el perfil del profesorado se ha transformado de mero instructor lingüístico a investigador académico, mientras que el alumnado enfrenta los retos de la inteligencia artificial y un mercado laboral que exige competencias híbridas.

En la educación secundaria, el punto de inflexión de 2017 –con la incorporación oficial del español al currículo nacional– ha impulsado una oferta diversa que abarca desde programas de primera lengua extranjera en centros de excelencia hasta modelos de segunda lengua extranjera en escuelas privadas e iniciativas de formación articulada como la Alianza de Yangpu. La metodología en esta etapa se caracteriza por una adaptación del enfoque comunicativo al contexto adolescente, combinando la enseñanza gramatical explícita e implícita con actividades orientadas a la acción y complementándose con programas de inmersión internacional. No obstante, persisten desafíos estructurales: la presión del *gaokao* favorece un enfoque gramatical, la competencia con las disciplinas STEM limita el tiempo de aprendizaje y la formación pedagógica del profesorado de secundaria sigue siendo insuficiente.

El hispanismo en China atraviesa uno de los momentos más decisivos de su historia reciente. El agotamiento del «dividendo» de la educación en lenguas extranjeras tras la reforma y apertura de China junto

con la tendencia social que cuestiona su utilidad práctica frente a las disciplinas técnicas han colocado la enseñanza de español en China en una encrucijada. Cuando la admisión universitaria se vincula solo con la empleabilidad, cuando los profesores de lenguas extranjeras están tan abrumados por la ansiedad de publicar en las revistas indexadas que apenas pueden respirar, cuando las lecciones de español en el más genuino sentido etimológico de la palabra latina –lecturas compartidas entre el profesor y sus alumnos, según Darío Villanueva– dejan de ser suficientemente inteligentes en términos de IA, o cuando estamos en un tiempo en que reinan las disciplinas de ciencia y tecnología, ¿se convertirán los departamentos de filología hispánica de China en esos conventos de clausura que describe Mario Vargas Llosa (2015) en su ensayo?

En definitiva, el equilibrio entre la tradición filológica y la innovación metodológica permitirá que el español en China siga siendo, más que una asignatura para el *gaokao*, un puente sólido hacia un entendimiento mutuo más profundo entre China y el mundo hispanohablante. La encrucijada actual podrá ser el preludio de un hispanismo más maduro, consciente de que su mayor utilidad reside, precisamente, en aquello que nos hace humanos.

Referencias bibliográficas

Álvarez Martínez, M. (2002). *Sueña 1*. Anaya.

Corpas Viñals, J., García Pardo, E. y Garmendia, A. (2005). *Aula internacional 1*. Difusión.

Corpas Viñals, J., García Pardo, E. y Garmendia, A. (2007). *Aula 1*. Difusión.

Dong, Y. y Liu, J. (2014-2025). *Español moderno* (Vols. 1-5). Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Liu, J. (2024). *Español*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

López Barberá, I. (2003). *Mañana 1*. Anaya.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1997). *Catálogo de disciplinas y especialidades para la concesión de títulos de doctorado y maestría y la formación de estudiantes de posgrado*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_833/200512/t20051223_88437.html

Ministerio de Educación de la República Popular China (2017). *Plan curricular de español para la educación secundaria superior*. People's Education Press.

Vargas Llosa, M. (2015). *La civilización del espectáculo*. Punto de Lectura.

Bibliografía complementaria

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Editorial Anagrama.

García-Henche, B. y Yang, M. (2022). The Spanish Language as a Cultural and Touristic Resource for the Chinese Market to Develop Quality Education. *Frontiers in Psychology*. 12, 815350. doi: 10.3389/fpsyg.2021.815350

González Puy, I. (2012). El español en China. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012* (pp. 53-85). Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p01.htm

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva.

Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (2018). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.

Wang, W. y Xu, H. (2025). *Informe anual de la educación de lenguas extranjeras en China 2024*. Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Yang, M. (2004). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español [Tesina de máster, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái]. Suplementos *SinoELE*, 2. https://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A SINOHABLANTES DESDE EL INSTITUTO CERVANTES EN CHINA

Alberto Sánchez Griñán
INSTITUTO CERVANTES DE SHANGHÁI

1. Introducción

El aprendizaje de español por parte de estudiantes sinohablantes comporta una serie de dificultades que se explican, en buena medida, por la distancia entre el español y el chino, la cual ha dado lugar a numerosos estudios de lingüística contrastiva. En la lengua china no existe la oposición de fonemas sordos y sonoros, lo que da lugar a la confusión de p/b, t/d y k/g; tampoco existe la flexión ni la derivación; el orden de las palabras es rígido y en muchos casos muy diferente a la sintaxis del español, lo que hace difícil asimilar la flexibilidad de nuestra lengua y que resulten habituales las transferencias del chino. Estas y otras dificultades de aprendizaje ocasionadas por la distancia interlingüística suponen un reto para los profesores. No obstante, hoy día existe un corpus muy amplio de recursos didácticos para sinohablantes que pueden paliar tales dificultades: desde la serie de Maximiano Cortés Moreno (2004-2008) publicada en *DidactiRed* y las unidades didácticas de las revistas especializadas *Tinta china* y *SinoELE*, hasta los talleres y experiencias docentes presentados en distintos congresos, como las Jornadas de Formación de Profesores en China (van 17 ediciones), organizadas por la Consejería de Educación en China y el Instituto Cervantes de Pekín.

La distancia interlingüística justificaría, en la enseñanza reglada de China, la génesis y la perduración de los currículos oficiales, así como del manual estructuralista/gramática-traducción más utilizado y del enfoque en los exámenes oficiales. En este sistema de enseñanza se

pone el énfasis en los aspectos contrastivos del código lingüístico y, por consiguiente, en el análisis, la traducción y los procesos de automatización. Naturalmente, no se desvirtúa, en general, la importancia del uso comunicativo de la lengua en su enseñanza-aprendizaje, patente en las asignaturas de expresión y comprensión orales, las cuales suelen ser impartidas por profesores nativos que siguen manuales españoles de corte comunicativo. No obstante, estas asignaturas, que ocupan un porcentaje pequeño del total de créditos, se desarrollan sin una correspondencia clara con los contenidos de las asignaturas troncales, lo cual ha dado lugar a problemas de diversa índole documentados por profesores nativos (Sánchez Griñán, 2008; Bega González, 2014; Muñoz Torres, 2017; Giménez Doblas, 2022).

Prácticamente desde que existen profesores extranjeros de L2 en China, y perceptiblemente desde los años noventa del pasado siglo entre los profesores nativos de inglés en Hong Kong, salieron a la luz otros escollos relativos a los procedimientos metodológicos de la enseñanza. Estos surgían al llevar al aula tareas didácticas según los –entonces– *nuevos* parámetros de la enseñanza comunicativa de lenguas en Occidente. Recordemos que su aplicación práctica presupone que el alumno no entenderá cada palabra que escuche o lea, ni sabrá decir a la perfección todo lo que quiere expresar, pues su éxito en el aprendizaje no se medirá por la corrección y la precisión lingüística *en sí mismas*, sino por lograr comunicarse gradualmente según unos contenidos funcionales presentados de menor a mayor complejidad. En este proceso, el dominio de la pronunciación, la gramática, el léxico y el discurso se obtiene como consecuencia de su empleo como herramientas al servicio de la comunicación. Al intentar aplicar estos supuestos en las aulas chinas, los docentes de entonces chocaron con una *inesperada* actitud de sus alumnos, a quienes no tardaron en tildar, no sin cierto etnocentrismo, de pasivos, reticentes a expresarse e interactuar con sus compañeros, sin espíritu crítico y temerosos ante el error. Paralelamente, observaban en ellos una preferencia por la memorización y una fijación por traducirlo todo. Pero a mediados de la década surgió una serie de

investigaciones en torno al *aprendiz chino* (Watkins y Biggs, 1996, 2001) que ha perdurado hasta hoy y que ha desmantelado aquella imagen estereotipada. Así, se constató la *paradoja* de un desempeño alto en materias científicas por parte de alumnos que estudiaban supuestamente de memoria; se cuestionó la superficialidad de un aprendizaje por repetición, al actuar en él una comprensión profunda; y se evidenció que los estudiantes, después de breves periodos de adaptación, podían utilizar óptimamente estrategias comunicativas de aprendizaje en contextos occidentales. Cortazzi y Jin (1996) acuñaron un concepto que tendrá una gran influencia en la literatura sobre adquisición de lenguas en China: *cultura de aprendizaje*. Con el mismo, se da a entender que gran parte del comportamiento en las aulas de idiomas se enmarca dentro de *estructuras implícitas* de expectativas, actitudes, valores y creencias sobre cómo enseñar o aprender. Estos elementos hunden sus raíces en la tradición cultural y educativa de la sociedad donde se localizan, atravesando las distintas etapas de aprendizaje sin que profesores ni alumnos sean siempre conscientes de dichas estructuras[1]. Así, el conocimiento de la *cultura china de aprendizaje*[2], es decir, de los valores, creencias, actitudes y comportamientos que son característicos de la sociedad china en relación con la enseñanza y el aprendizaje, aclararía cómo, en muchos casos, el silencio de los estudiantes chinos no implica falta de interés o timidez, sino una medida preventiva para no *perder la cara* (*mianzi*) –vergüenza, dignidad– por cometer errores en público o por poner en evidencia a un compañero o al profesor con preguntas o refutaciones. El silencio se ha relacionado, asimismo, con la actitud colectivista de no sobresalir, con el respeto a la autoridad del profesor

1. Blanco Pena (2023) propone sumar el concepto de «cultura de enseñanza y aprendizaje» a los cuatro grupos de factores de aprendizaje, definidos en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, *et al.,* 2008) como «aquellas circunstancias (variables) que, en mayor o menor medida, condicionan el proceso de aprendizaje de la LE, favoreciéndolo o dificultándolo».

2. Concepto que en muchos aspectos es extensible al de «culturas de herencia confucionista», que incluiría, por la participación de valores de la tradición cultural y educativa confuciana, otros países como Japón, Corea y Vietnam. Desde una perspectiva pluralista, López Tapia (2012) plantea una multitud de *culturas chinas* de aprendizaje en virtud de la diversidad étnica del país.

y con una actitud atenta y reflexiva[3], prototípica del *buen estudiante*. Por otro lado, la preferencia por la memorización y la repetición oral, a la luz del conocimiento de la cultura china de aprendizaje, se remontaría al estudio de los exámenes imperiales (*keju*) sobre textos confucianos desde el año 605, de los que promocionaban los altos funcionarios o *mandarines*. Para su correcta asimilación, se promovía la repetición y la reflexión simultánea de los textos con el doble fin de adquirir conocimientos y desarrollarse moralmente. Aunque esta práctica degeneró en un aprendizaje superficial, memorístico-imitativo, que solo perseguía aprobar los exámenes y que ya fue identificada y criticada en su tiempo, su ideal se ha mantenido como principio de enseñanza-aprendizaje general (*jiaoshu yuren*[4]). Por otro lado, la adquisición del chino como lengua materna es indisociable de una práctica memorística intensa y extensa; no podría ser de otro modo, por la necesidad de recordar de 2.500 a 3.000 caracteres diferentes para dominar el idioma. Por tanto, no podemos obviar el especial protagonismo de la memorización en la forma de aprender segundas o terceras lenguas por parte de estudiantes sinohablantes. Así pues, aquella impresión de *pasividad*, y estas antiguas estrategias predominantes de aprendizaje, pueden –y deben– reinterpretarse no solo para conocer mejor a los alumnos sino para permitir abrir un espacio donde otras culturas de enseñanza-aprendizaje puedan coexistir sin conflicto en las aulas.

Precisamente, la necesidad de tomar conciencia de esta realidad y descodificarla ha impulsado una abundante producción académica en las últimas décadas. Desde el año 2000, se han defendido más de cien tesis doctorales sobre la enseñanza-aprendizaje de español a sinohablantes, con una media reciente de veinte trabajos anuales (Blanco Pena, 2024).

---

3. De hecho, la duración del silencio que existe entre una pregunta y su respuesta es mayor entre personas asiáticas que entre occidentales, lo que puede malinterpretarse como falta de fluidez en pruebas orales de certificación lingüística.

4. *Jiaoshu yuren:* enseñar conocimientos y educar a personas. A lo largo de los años, la transmisión de conocimientos para el desarrollo ético y cívico (sean estos confucionistas, maoístas o xiístas) se ha mantenido presente y con carácter obligatorio en la educación superior de China.

Si a esto sumamos las más de mil referencias que hasta ahora se han registrado en la *Base de datos bibliográfica SinoELE* (Blanco Pena, 2021) –que integran trabajos de fin de máster, artículos de investigación y propuestas didácticas–, queda plenamente ratificada la carta de naturaleza de la especialidad SinoE/LE[5], *enseñanza de español a sinohablantes* (Blanco Pena, 2023), nacida en 2009[6], tres años después del Instituto Cervantes de Pekín.

2. SinoE/LE en el Instituto Cervantes

El perfil del alumno de los centros del Instituto Cervantes de Pekín y Shanghái ha ido variando a lo largo de los años. En un primer periodo (aproximadamente hasta la pandemia del COVID-19) predominó un estudiante motivado por alcanzar un nivel académico que le permitiese continuar sus estudios en España y mejorar sus perspectivas laborales. Progresivamente, se han incorporado alumnos movidos por el interés cultural y el turismo: profesionales y estudiantes que desean adquirir nociones de lengua y cultura sin la presión de alcanzar una certificación específica. Asimismo, el perfil de niños y adolescentes, que apareció de forma incipiente en los primeros años, ha experimentado un notable incremento desde 2018, año en que el español se integró en las pruebas de acceso a la universidad (*gaokao*). Aunque todos estos perfiles han coexistido en distintas proporciones a lo largo del tiempo, y de forma diferenciada en Pekín y en Shanghái, hoy se percibe un mayor interés por el aprendizaje de español vinculado a contenidos culturales y en cursos de corta duración, una tendencia que se consolida en detrimento del perfil estrictamente académico.

5. Grafía que permite distinguir este término del utilizado en el portal de internet, y revista en línea, SinoELE (www.sinoele.org), en marcha desde 2009.

6. No es casual este año 2009 (Blanco Pena, 2023), como podrá deducirse de las referencias bibliográficas.

La trayectoria del Instituto Cervantes en China, tanto en Pekín como en Shanghái[7], ha ido forjando un contexto de enseñanza claramente diferenciado que no existía antes de la llegada de la institución al país. Los alumnos que se matriculan en los cursos tienen ya una idea del tipo de tareas que van a realizar y sus expectativas de aprendizaje convergen con una predisposición activa hacia la comunicación en español, incluso desde niveles iniciales. En este sentido, cabe afirmar que la histórica problemática en torno a la aplicación del enfoque comunicativo para el aprendiz chino no se manifiesta con la misma intensidad en las aulas cervantinas (Sánchez Griñán, 2009; López Tapia, 2012; Falero Parra, 2018). En los centros de Pekín y de Shanghái se asume un enfoque curricular con una perspectiva orientada a la acción y basada en principios posmetodológicos, donde la labor docente –dotada de una *actitud* comunicativa esencial– no se adscribe a patrones de metodologías cerradas o eclécticas, sino que se adapta con fluidez a la cultura educativa de los alumnos y a los factores específicos que emergen en cada grupo (García Santa-Cecilia, 2009). Ya en 2007, la entonces profesora del Instituto Cervantes de Pekín Esther Pérez Villafañe, junto con Antonio Riutort, demostraban que la visión posmetodológica, aplicada a una macrotarea para un grupo de estudiantes universitarios, conducía a una mejora de la interacción en el aula. Ello fue posible por prestar «una mayor atención a las particularidades del contexto educativo desde posiciones no prescriptivas», conjugando «los principios generales del ECL [enfoque comunicativo de la lengua] con unos procedimientos adaptados a las particularidades del aprendiz chino» (Riutort Cánovas y Pérez Villafañe, 2010: 6).

7. La presencia del Instituto Cervantes en Shanghái data de 2007, con la inauguración de la Biblioteca Miguel de Cervantes - Sección cultural del Consulado de España en Shanghái. Posteriormente, en 2013, el IC de Pekín firmó un contrato de colaboración con la corporación china CIIC, que se encargó desde entonces de la administración de los cursos de español en Shanghái siguiendo el currículo del centro de Pekín. El IC se responsabilizó del seguimiento óptimo de los cursos, así como de la selección y formación de los profesores. El Instituto Cervantes de Shanghái fue inaugurado oficialmente en 2024.

Conocedores tanto de la tradición comunicativa de enseñanza de lenguas como de los elementos básicos que conforman la cultura china de aprendizaje, los profesores del Instituto Cervantes han elaborado materiales didácticos adaptados al estudiante sinohablante y han realizado trabajos de investigación-acción centrados en sus alumnos en torno a (pos)metodología, adquisición de léxico, motivación, interacción oral, estrategias de aprendizaje, comunidades virtuales, inteligencia artificial, etc.

2.1. Materiales didácticos

Desde el principio de la andadura cervantina en Pekín, se vio con claridad que, debido a la distancia interlingüística y de hábitos de aprendizaje, el primer curso del itinerario formativo (A1.1) tenía que recorrerse a un ritmo relativamente lento. Aunque se adoptó la serie *Aula internacional* (Difusión) para el resto de cursos, el material didáctico para el primero de ellos no terminaba de adecuarse a esta serie (con un enfoque basado en tareas), y se decidió el empleo de *Nuevo ELE Inicial 1* (SM), más deductivo y explícito, y con una metodología funcional, que se ajustaba mejor al ritmo de aprendizaje de los alumnos principiantes. Como en cualquier centro de idiomas con un currículo en constante actualización, los profesores seleccionan, adaptan y elaboran los materiales didácticos que mejor funcionan para su grupo de alumnos en la consecución de los objetivos de aprendizaje del currículo. Fruto de esta labor de ajuste y de la experiencia acumulada en las aulas, en 2010 se desarrolló, en colaboración con la editorial Edinumen, el proyecto *Etapas Edición China*. Esta serie de tres manuales adaptó la original *Etapas* contextualizando elementos culturales y sociolingüísticos al ámbito chino y redistribuyendo los contenidos según el currículo del centro para los cursos A1.1, A1.2 y A2.1 (de 60 horas cada uno). Cabe destacar la unidad 1, «Cosas para empezar», de *Etapas Edición China* A1.1, elaborada íntegramente por profesores de plantilla del Instituto

Cervantes de Pekín[8] para abordar los retos específicos de las primeras horas de enseñanza. Aunque la serie *Etapas Edición China* ya no constituye el material didáctico principal, el legado de su unidad introductoria ha perdurado. Inspirado directamente en ella, el Instituto Cervantes de Shanghái publicó en 2025, bajo la autoría del profesor Michel René Bega González, el manual *Curso inicial de español* A1.1-*a* (Bega González, 2025a), concebido específicamente para cubrir esa necesidad formativa en las primeras horas del curso A1.1.

Fruto del creciente número de niños en las aulas, y como consecuencia de la falta de material didáctico para estas edades en China, se publicó la serie de cuadernos de actividades *Xilófono* (Bega González, 2023), que se utilizan como complemento a los escasísimos manuales para niños de venta en China. Asimismo, para dar respuesta a la demanda de alumnos interesados en hacer turismo en España, el equipo de profesores del Instituto Cervantes de Shanghái creó el cuaderno *¡Buen viaje! Curso de español relajado* (Bega González, 2025b) centrado en contenidos de A1 y basado en diálogos situacionales (aeropuerto, hotel, restaurante, tiendas, metro…). El manual, que puede servir como complemento a una guía de viaje, se utiliza en el curso del mismo nombre, de 20 horas de duración, en el que se practican los diálogos mediante juegos de rol. El éxito del curso invita a seguir experimentando en esta línea. Así, los cursos especiales de 10 horas Camino de Santiago (viajes), Sabor de España (gastronomía) y Edad dorada (cultura general, para jubilados), que combinan nociones de español con contenidos culturales, si bien no cuentan con un material publicado todavía, están demostrando ser de gran interés entre el público chino.

8. Albert Boada Abad, M.ª Araceli Ballesteros Bailón, Edith Cuéllar Rodríguez, Francisco Javier López Tapia, María José López Álvarez, Alberto Sánchez Griñán y Francesc Xavier Lucio González, bajo la coordinación de Manuel Fernández-Conde Rodríguez.

2.2. Trabajos de investigación

En las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China, celebradas en el Instituto Cervantes de Pekín en 2009, Pérez Villafañe presentó un estudio sobre las estrategias de aprendizaje de un grupo universitario de alumnos chinos que continuaba sus estudios en España. Se comprobó que estos estudiantes podían adaptar estrategias satisfactoriamente a distintos entornos, pero la autora señala limitaciones en su alcance para las relaciones interpersonales, lo cual suscita la necesidad de prestar más atención a las estrategias sociales y afectivas con el fin de que los alumnos desarrollen su competencia pragmática e intercultural (Pérez Villafañe, 2009). En este mismo marco formativo, yo mismo presenté un estudio sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por tres grupos de estudiantes: universitarios en Shanghái, universitarios chinos de intercambio en España y estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín. La conclusión, como era de esperar, es que los contextos de enseñanza influyen más en el empleo de estrategias de aprendizaje que los condicionamientos cognitivos derivados de la cultura china de aprendizaje. Así, la estrategia afectiva «animarse a hablar en español incluso cuando se teme cometer errores» fue significativamente más utilizada entre los estudiantes del Instituto Cervantes, probablemente porque en las clases se fomenta que los alumnos se arriesguen en la expresión oral y pierdan el miedo al error (Sánchez Griñán, 2009).

Ese mismo año, Marta Muñoz Torres publicaba una investigación sobre la influencia del tipo de actividad en la ansiedad en estudiantes chinos universitarios, en la que determinó las actividades orales en público como las que producían más ansiedad. En sus conclusiones, la profesora enfatizó la necesidad de considerar los factores afectivos como agentes determinantes del aprendizaje y sugirió que las investigaciones futuras deberían centrarse en diseñar procedimientos para reducir la ansiedad en el aula (Muñoz Torres, 2009). En 2015, Francisco Falero Parra y Loreto García Pardo recogieron el guante con un estudio sobre las manifestaciones de la ansiedad en los alumnos de A2 y B1 del Instituto

Cervantes de Pekín. Sus resultados corroboran los hallazgos de Muñoz Torres al identificar las actividades implicadas en las destrezas orales como el principal foco de ansiedad para el alumnado. Para minimizar esta y fomentar emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje, los autores proponen crear un entorno amigable y no competitivo donde se prioricen tareas significativas, adecuadas al nivel y que refuercen la autoestima. Respecto a la expresión oral, destacan la importancia de no presionar al alumno a hablar si no se siente preparado, y no interrumpir sus intervenciones si cometen errores (Falero Parra y García Pardo, 2018).

Una línea de investigación particularmente prolífica ha sido el uso de comunidades virtuales de aprendizaje a través de WeChat. Los trabajos de Fran Falero y de otros profesores con alumnos del Instituto Cervantes han demostrado que la integración de esta herramienta fuera del aula resulta útil y especialmente motivadora (Falero Parra, 2014, 2018; García Pardo, 2015; Crivillés Tortosa, 2017). El uso de notas de voz y la interacción sincrónica y asincrónica no solo aumentan el tiempo de exposición a la lengua, sino que actúan como un agente mitigador de la ansiedad, reforzando la autoimagen y la motivación.

Con un enfoque riguroso sobre adquisición de léxico, y respetuoso con el aprendiente chino, Francisco López Tapia (2012) ofrece valiosas alternativas estratégicas al «simple emparejamiento de unidades léxicas en determinadas listas». Lo principal, apunta el autor, es que los alumnos sean «conscientes de que el aprendizaje de una unidad léxica determinada es un proceso gradual, progresivo, constructivo y cíclico», algo plenamente factible si se aplican las técnicas presentadas sin desvirtuar el uso de estrategias de aprendizaje herederas de la cultura educativa china.

Por su parte, Laura Zuheros García (2019) aborda la enseñanza de la concordancia nominal en la producción oral, una investigación pionera en el campo de ELE para niños y adolescentes sinohablantes, de gran

importancia para fijar objetivos de aprendizaje realistas en los cursos para los más jóvenes.

Hoy en día, el uso de la IA suscita un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, y así quedó reflejado en las XVI Jornadas de Formación del Profesorado de ELE en China, celebradas en 2025 en el Instituto Cervantes de Pekín bajo el título «Transformación pedagógica en tiempos de inteligencia artificial». De sus ponencias y talleres (Consejería de Educación en China, 2025) se extrajeron numerosas aplicaciones que agilizan las tareas de preparación y corrección docente. En cuanto al aprendizaje, el uso de la IA –didácticamente dirigido– puede dar un impulso a los modelos de *clase híbrida* (prácticas fuera del aula) y de *clase invertida* (estudio previo a prácticas en el aula). Se abre así un escenario de interrogantes y retos que obligará, una vez más, a revisar nuestra labor docente. Tras veinte años de andadura, el camino sigue pasando por observar y aprender de las dinámicas propias de nuestros alumnos, cuyos rasgos, lejos de ser estáticos, evolucionan hoy al compás de esta nueva transformación pedagógica.

Referencias bibliográficas

Bega González, M. R. (2014). *Enseñar lengua española en China: Análisis de los problemas lingüísticos, comunicativos y metodológicos* [Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. https://www.researchgate.net/publication/268148837_Ensenar_lengua_espanola_en_China_analisis_de_los_problemas_linguisticos_comunicativos_y_metodologicos

Bega González, M. R. (2023). *Xilófono* 1-2. Instituto Cervantes.

Bega González, M. R. (2025a). *Curso inicial de español* A1.1-*a*. Instituto Cervantes.

Bega González, M. R. (2025b). *¡Buen viaje! Curso de español relajado*. Instituto Cervantes.

Blanco Pena, J. M. (30 de marzo de 2021). Bibliografía sobre la enseñanza de E/LE a sinohablantes. *SinoELE*. http://www.sinoele.org/index.php/proyectos-de-investigacion/100-bibliografia-sinoele/base-de-datos

Blanco Pena, J. M. (2023). Enseñanza de español a sinohablantes como especialidad: Origen, hitos y bases conceptuales. *Hispania*, 10 (3) (pp. 395-410). https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a906571

Blanco Pena, J. M. (2024). *Bibliografía y conceptos clave en torno al aprendiente chino en las tesis doctorales sobre enseñanza de E/LE a sinohablantes* (2000-2022) [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén]. https://hdl.handle.net/10953/3385

Consejería de Educación en China (2025). XVI *Jornadas de formación del profesorado de ELE en China*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/china/convocatorias-y-programas/formacion-profesorado/xvi-jornadas-profesorado-ele-2025.html

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). *Cultures of Learning: Language Classrooms in China*. En H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom (pp. 169-206). Cambridge University Press*. https://www.lixianjin.org/wp-content/uploads/2024/09/Cultures-of-Learning_Language-Classrooms-in-China.pdf

Cortés Moreno, M. (2004-2008). *DidactiRed*. [Serie de actividades dirigidas a estudiantes sinohablantes]. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/resultados.asp?txtQueryVisible1=&Autor=Cort%E9s+Moreno%2C+Maximiano

Crivillés Tortosa, N. (2017). *La motivación en el aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos* [Trabajo de fin de máster, Universidad Antonio de Nebrija]. Monográficos *SinoELE*, n.º 16. https://archivo.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles_TFM.pdf

Falero Parra, F. J. (2014). *Desarrollo de las destrezas orales a través de la tecnología: la aplicación Weixin y sus posibilidades en estudiantes chinos de español nivel* A2 [Trabajo de fin de máster, UNED]. *Biblioteca Virtual redELE 2014*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2014/memorias-master/francisco-javier-falero-parra.html

Falero Parra, F. J. (2018). *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel* B1 *en el Instituto Cervantes de Pekín* [Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/55210

Falero Parra, F. J. y García Pardo, L. (2018). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1. *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas (Bangkok, 2016)*. Monográficos *SinoELE*, n.º 17. https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_fco_javier_falero-loreto_garcia.pdf

García Pardo, L. (2015). *La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales* [Trabajo de fin de máster, UNED]. *Biblioteca Virtual redELE 2015*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/loreto-garcia-pardo.html

García Santa-Cecilia, A. (2009). La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización. En *El currículo de E/LE en Asia Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera* (CE/LEAP). Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm

Giménez Doblas, N. (2022). Contexto actual de la enseñanza y el aprendizaje del español en China. Monográficos *SinoELE*, n.º 22. https://www.sinoele.org/images/Revista/22/Monograficos/SinoELE_Monografico_2022_04_Gimenez_Doblas.pdf

López Tapia, F. (2012). *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el tratamiento del léxico en manuales E/LE* [Trabajo de fin de máster, Universitat de Barcelona]. *Biblioteca Virtual redELE 2012*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/francisco-javier-l-pez-tapia.html

Martín peris, E. (Dir.), Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Arguello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.

Muñoz Torres, M. (2009). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera* [Trabajo de fin de máster, Instituto Cervantes - Universidad Internacional Menéndez Pelayo]. Suplementos *SinoELE*, 2. https://www.sinoele.org/index.php/suplementos/83-la-influencia-del-tipo-de-actividad-en-la-ansiedad-en-alumnos-chinos-de-espanol-como-lengua-extranjera

Muñoz Torres, M. (22 de junio de 2017). Expectativas docentes frente a los alumnos #sinohablantes (entrevista). En F. J. Martínez Vicente, *La bitácora de Francisco* [blog]. https://labitacoradefrancisco.wordpress.com/2017/06/22/expectativas-docentes-frente-a-los-alumnos-sinohablantes/

Pérez Villafañe, E. (2009). De China a España: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos. En C. González Knowles y M. Fernández-Conde Rodríguez (Coords.), *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China* (*Suplementos MarcoELE*, 8). https://marcoele.com/descargas/china/perez_estudiodecasos.pdf

Riutort Cánovas, A. y Pérez Villafañe, E. (2010). Enseñanza del español como lengua extranjera en la R. P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías. *SinoELE*, 2. https://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni_esther.pdf

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. http://hdl.handle.net/10201/2055

Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. En C. González Knowles y M. Fernández-Conde Rodríguez (Coords.), *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China* (*Suplementos MarcoELE*, 8). https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (Eds.) (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences.* The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (Eds.) (2001). *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives.* The University of Hong Kong.

Zuheros Garrido, L. (2019). *La concordancia nominal en la producción oral de estudiantes sinohablantes de distintas edades* [Tesis de doctorado, UNED]. https://hdl.handle.net/20.500.14468/17884

CARTOGRAFÍAS DE LA TRADUCCIÓN. APROXIMACIONES A LA LITERATURA EN ESPAÑOL EN CHINA

Lucila Carzoglio
INSTITUTO CERVANTES DE SHANGHÁI

1. Introducción

Quien se acerque a la historia de los vínculos entre China y el mundo hispanohablante no encontrará una geografía estable. Los investigadores suelen mencionar un mapa hecho de encrucijadas con momentos de curiosidad intensa, traducciones aisladas, figuras que tienden puentes y periodos de silencio. De allí que una buena parte del mundo académico coincida en señalar que entre China, España y América Latina existe un archivo disperso, una relación marcada por mediaciones, encuentros fortuitos y varios desencuentros. En el caso español, Carles Prado-Fonts (2022) habla de una «China de segunda mano», mientras que Rosario Hubert (2023), para América Latina, alude a una lógica del fragmento y la composición. Desde perspectivas diferentes, ambos señalan una misma circunstancia: la dificultad de trazar una continuidad allí donde el vínculo resulta, a primera vista, intermitente.

Precisamente, poner en valor las tradiciones y contactos es una de las tareas principales de las instituciones y bibliotecas que trabajan para acercar dos de las lenguas con más hablantes nativos del mundo. Bajo la dispersión aparente, emergen escenas, nombres y estrategias que permiten reconocer ciertas constelaciones del acercamiento: los misioneros católicos que partieron desde España, como Diego de Pantoja en el siglo XVI; la labor de traducción de Marcela de Juan a mediados

del siglo XX; o las reseñas de literatura clásica china publicadas por un joven Jorge Luis Borges en la década de 1930. Si todo archivo se presenta primero como una serie discontinua de retazos, el trabajo de las bibliotecas consiste justamente en reunir esos materiales, para darles forma y volverlos legibles en el presente.

Esta forma de relacionar espacio y palabras permite pensar la traducción del español al chino. De una lengua a otra, lo que se traslada no es solo un texto: se trazan rutas, se abren trayectorias y se dibujan puentes que conectan territorios distantes. Con el objetivo de reconocer el oficio del traductor, el Instituto Cervantes de Shanghái bautizó su biblioteca con el nombre de Marcela de Juan (1905-1981) en honor a la traductora y divulgadora chino-española. Al mismo tiempo, se actualizó su colección local junto con el lanzamiento de una nueva edición del *Catálogo de literatura en español traducida al chino* (Carzoglio, 2025). Esta publicación intentó trazar un mapa de los autores en lengua española dentro del mundo editorial chino, con el fin de servir de orientación tanto a lectores e investigadores como a agentes, traductores y escritores. Aunque el catálogo se concentró principalmente en la literatura de ficción, también se han incorporado otros géneros, como el ensayo, la biografía o la historieta. Además, se buscó identificar el primer año de edición de cada título para reconocer tendencias, momentos de mayor circulación e influencias en el País del Centro, un territorio que a pesar de su relevancia actual todavía se percibe como lejano y distante. El compendio reúne los títulos conservados en la biblioteca del Instituto Cervantes de Shanghái y, por ello, el catálogo solo reseñó una edición de títulos que han tenido múltiples impresiones o distintas traducciones.

Si bien recopilar y poner a disposición todos los libros traducidos del español a lo largo de la historia china resulta una tarea quijotesca, esta investigación debe pensarse como el punto de partida de un archivo abierto a continuidades y nuevos descubrimientos. A lo largo de más de dos años de trabajo, se contabilizaron algo más

de 1.200 títulos (cuadro 1)[1]. El corpus constituye una base privilegiada para analizar algunas de las principales trayectorias que han configurado la presencia de la literatura en español en China, al tiempo que permite trazar un panorama del presente del mercado editorial.

CUADRO 1 TÍTULOS TRADUCIDOS DE ACUERDO CON EL PAÍS DE PROCEDENCIA

País	N.º de títulos
España	428
Argentina	242
Chile	139
México	118
Colombia	74
Perú	49
Cuba	47
Uruguay	44
Venezuela	13
Guatemala	10
Bolivia	7
Ecuador	7
República Dominicana	7
Nicaragua	6
Paraguay	6

1. Si bien el catálogo incluye libros publicados hasta agosto de 2025, para este artículo se ha incorporado lo publicado hasta febrero de 2026.

País	N.º de títulos
Costa Rica	3
Honduras	2
Panamá	2
El Salvador	1
Autores varios*	12
TOTAL	1.219

* Se incluyen antologías de autores de diverso origen dentro del universo hispanohablante. Solo se consignaron las incluidas en la Biblioteca Marcela de Juan, pero esta cifra podría alcanzar la centena.

FUENTE: elaboración propia a partir de Carzoglio (2025).

2. Una literatura para la modernidad

La historia de la traducción en China no comienza con la llegada de los jesuitas y sus saberes científicos durante las dinastías Ming (1368-1644) y Qing (1644-1912). Sus antecedentes se remontan aún más atrás, incluso antes de la transcripción en caracteres chinos de los sutras budistas entre los siglos II y X. Dentro de esa larga historia, el español constituye un caso tardío. Si exceptuamos las apariciones parciales en revistas, la primera traducción de una obra literaria en español fue recién en 1915: un libro en el que no se consignó el autor, pero que llevaba por título *Anecdotario de la corte española*. Unos años después, a comienzos de los años veinte, se tradujo *Puebla de las mujeres*, de los hermanos Álvarez Quintero, siendo este el primer volumen con la autoría debidamente registrada (Hou, 2021).

Escritores como Jacinto Benavente, Pío Baroja, Vicente Blasco Ibáñez o Miguel de Unamuno fueron algunos de los nombres que siguieron.Entre los responsables de estas incursiones primigenias estaban los reformistas Lu Xun, Zhou Zuoren y Mao Dun, «una generación de intelectuales

de principios del siglo XX que se percibían más como activistas sociales que eruditos de literatura extranjera» (Cheng, 2020). Si bien sus traducciones y comentarios provenían del japonés o el inglés, ellos fueron quienes advirtieron sobre la importancia de introducir libros que trajeran nuevas ideas, en particular la literatura proveniente de países políticamente débiles u oprimidos por el imperialismo.

Junto con estos autores, hizo su aparición Cervantes. El *Quijote* circuló entre los intelectuales chinos de principios del siglo XX, que vivían en un país con grandes desafíos y buscaban nuevos modelos de heroísmo. La primera versión en chino es de 1922 y se tituló *Historia del Caballero Encantado* (魔俠傳). Lin Shu, uno de los traductores más influyentes de la época, fue quien puso en caracteres las andanzas de Alonso Quijano, con la salvedad de que él manejaba a la perfección el chino tradicional, pero no conocía ninguna lengua extranjera. Su versión, hecha a partir de lo que le contaba un asistente, que a su vez leía del inglés, se convirtió en un éxito de ventas.

Además de modificar el título, como explica Alicia Relinque (2021) en su retraducción al español, Lin acortó capítulos y eliminó menciones al dios católico, así como a Cide Hamete Benengeli, el supuesto autor del *Quijote* del que Cervantes se declaraba un traductor. Incluso, en un guiño a la filosofía clásica, el vínculo entre el caballero y su escudero Sancho se transformó en el de un maestro y su discípulo; y Rocinante, en un caballo veloz. Entre estas operaciones, Lin Shu también incorporó citas de Lao Tse en boca de los personajes y una serie de sentencias chinas (*chéngyǔ*) para acercar el texto a sus lectores.

Desde aquella historia mágica, se sucedieron diversas traducciones del *Quijote*[2] y de otros autores, muchos de la generación del 98. Estos con-

2. Si bien existen seis ediciones previas (parciales o de traducción indirecta), recién en 1978 se publicó la obra completa traducida desde su idioma original por Yang Jiang. Véase: Encinas y Liu (2016).

tactos iniciales entre China y la literatura en español abrieron la puerta para que la cultura hispánica pudiera tener un lugar en la modernidad china.

3. Una literatura para la revolución

A pesar de que Teng Wei (2011) consigna la traducción de un cuento de Rubén Darío ya en 1921, la literatura latinoamericana comenzó a aparecer de modo sistemático tras la fundación de la República Popular en 1949. La edición del poemario *Que despierte el leñador* de Pablo Neruda en 1950 (Lou, 2023) puede considerarse la versión más temprana de un autor proveniente de América Latina y su aparición concuerda con la apertura de la carrera de español en la Universidad de Estudios de Extranjeros de Pekín en 1952[3]. De hecho, como recuerda Xu Shicheng, intérprete de Ernesto «Che» Guevara durante su visita a Pekín, los primeros libros de aprendizaje de español repetían: «Los chinos y los cubanos somos hermanos» (Marinaro, 2019).

Durante esos años, el catálogo comenzó a ampliarse, estableciendo un «canon» chino de nuestra lengua. A Pablo Neruda y Rafael Alberti, que publicó *Sonríe China* junto con María Teresa León tras su visita de 1957, se añadieron antologías de Federico García Lorca, Nicolás Guillén y César Vallejo, además de novelas de Mariano Azuela y Miguel Ángel Asturias. Como advierten diversos investigadores (Lou, 2023; Hou, 2021), las afinidades políticas pesaron de manera decisiva en la selección de aquello que se traducía. De allí, la centralidad que adquirieron autores

3. El origen de esta primera carrera de español está llamativamente ligada a la literatura latinoamericana. Cuenta la historia que, ante la inminente llegada de Pablo Neruda, junto con otros 150 delegados latinoamericanos, al Congreso de Paz, organizado por Mao Zedong, surgió un problema inesperado: la falta de intérpretes de español. Para afrontarlo, el profesor Meng Fu tuvo que entrenar en apenas dos semanas a un grupo de estudiantes de francés. Este esfuerzo improvisado puso de manifiesto la necesidad de formar profesionales capacitados en español, y no pasó mucho tiempo antes de que, en 1957, egresara de la universidad la primera camada de hispanistas, marcando el inicio de la enseñanza sistemática de español en China (González Puy, 2012, 2019).

vinculados a la Casa de las Américas, fundada después de la Revolución cubana como un espacio de circulación cultural y articulación entre intelectuales próximos a la nueva izquierda.

Muchos autores cercanos al maoísmo fueron invitados por el Gobierno de Pekín en el marco de la llamada «diplomacia de los pueblos», orientada a fomentar los vínculos culturales con países que aún no mantenían relaciones diplomáticas formales con la República Popular China. En ese contexto, circularon los textos del Che Guevara, pero también aparecieron libros de Alejo Carpentier, Jesús Lara o Elvio Romero. Incluso, el poeta chileno Pablo de Rokha, a partir de su viaje en 1964, publicó un poemario únicamente en chino y no fue hasta el año 2020 cuando salió a la luz la versión original en español[4].

Durante la Revolución Cultural (1966-1976), la publicación de literatura extranjera se redujo casi a cero, en medio de la interrupción de la actividad universitaria y del retroceso en el estudio de las lenguas extranjeras. Sin embargo, en 1973 se publicó un *Manual de la traducción de los nombres españoles*[5] (Xin, 1973), quizás favorecido por la apertura diplomática posterior a la visita de Richard Nixon.

4. Una literatura para la literatura

La Reforma y Apertura en 1978 significó el inicio de una auténtica irrupción de la literatura hispana en el ecosistema chino. Como plantea Chen Yehua (2019), a partir de los ochenta el factor político fue cediendo gradualmente su papel dominante a la lógica literaria y económica. En los inicios de esta década, se tradujeron muchos clásicos españoles, como el *Cantar de mio Cid*, distintos dramas de Lope de Vega y casi una decena de títulos de Benito Pérez Galdós, pero lo cierto es que de las ataduras ideológicas se salió haciendo *boom*. Este movimiento

4. De Rokha (2020).

5. Fue también en el maoísmo cuando se cambió la grafía a un sistema horizontal (1955) y en 1956 se aprobó el programa de caracteres chinos simplificados.

latinoamericano implicó un giro literario de fuerza inesperada y, con el Premio Nobel en 1982 a Gabriel García Márquez, el realismo mágico pronto lo abarcó casi todo. «Cuando leí el comienzo de *Cien años de soledad*, me impactó muchísimo. Las anécdotas que escribe abundaban en mi vida. Tardé dieciséis años en apartarme de su influencia», declaró Mo Yan en el ciclo de entrevistas «Entre lenguas» del Instituto Cervantes de Shanghái (2022).

No es casual que la generación de los años ochenta encontrara en la narrativa latinoamericana una fuente decisiva de inspiración para el movimiento de la «búsqueda de las raíces». La rápida industrialización, la migración del campo a las ciudades y las costumbres rurales que irrumpían en los entornos urbanos que se expandían con rapidez configuraban un paisaje que, en muchos sentidos, recordaba a la América Latina del desarrollismo.

En ese contexto, la etiqueta de realismo mágico se convirtió en una definición frecuente para los escritores que transitaban desde el realismo socialista propio del maoísmo hacia una literatura que recuperaba la subjetividad y una mirada mítica de las comunidades rurales. La influencia fue tal que la famosa frase de apertura de *Cien años de soledad* aparece reelaborada en obras como *Hermanos* (2001) de Yu Hua, *La llanura del ciervo blanco* (1992) de Chen Zhongshi o en relatos tempranos del propio Mo Yan.

Si bien, como plantea Teng Wei (2011), el realismo mágico y la literatura latinoamericana eran términos intercambiables en la China de los ochenta, García Márquez no fue el único autor que marcó tendencia. Mario Vargas Llosa también despertó un interés renovado por sus estructuras narrativas y, ya hacia finales de siglo, Jorge Luis Borges introdujo una metafísica que dialogaba con los escritores experimentales chinos. Entre 1979 y 1999, Lou Yu (2024) menciona diez ediciones y tres traducciones de *Cien años de soledad*, seis ediciones y tres traducciones de *Confieso que he vivido* de Neruda, y tres ediciones de *La casa verde*

y *La tía Julia y el escribidor* de Vargas Llosa. Muchos de estos títulos tenían tiradas que superaban los cincuenta mil ejemplares y llegaban hasta los cien mil.

Al giro literario, se sumó en 1992 la adhesión de China a la Convención Universal sobre Derecho de Autor (1992) y la progresiva profesionalización del mercado editorial. En estas décadas, cobraron protagonismo traductores como Zhao Zhenjiang, Zhao Deming, Dong Yangsheng, Liu Jingsheng o Li Deming, que no solo hicieron posible el pasaje entre lenguas, sino que también se desempeñaron como críticos, docentes e intermediarios culturales. Con ellos empezó a formarse una biblioteca de literatura hispánica, al tiempo que se desarrolló un corpus crítico para leerla y situarla.

La emergencia de editoriales y agencias especializadas hacia fines de los noventa también creó una infraestructura para la circulación de autores hispanohablantes: People's Publishing House, Shanghai Translation Publishing House, Yilin Press, Nanhai Publishing House o Writers, pero también agencias[6], como Shanghai 99Readers u Horizon, dieron sustento a esta formalización de las traducciones. La obra completa de Borges se editó finalmente en 1999, momento de mayor auge de su figura como un héroe cultural fuera de tiempo y lugar (Teng, 2017). Sus ficciones breves, su filosofía narrativa y su exploración de bibliotecas y espejos, además, encontraron un eco en los lectores chinos, habituados a una

6. El sistema editorial chino se caracteriza por una estructura dual en la que conviven editoriales estatales y agencias privadas. Las primeras –que constituyen el núcleo del sector– son las únicas que cuentan con licencia oficial para publicar libros, lo que implica la asignación de los registros como el ISBN y la posibilidad de obtener los datos de catalogación (CIP). Estas editoriales, tradicionalmente vinculadas a organismos públicos o universitarios, operan bajo la supervisión del Estado y participan de sus mecanismos de control y validación de contenidos. Junto a ellas han surgido, especialmente desde las reformas del sector editorial en las últimas décadas, diversas agencias privadas –a menudo denominadas «empresas culturales» o «estudios culturales»– que, si bien no pueden publicar directamente, desempeñan un papel clave en el proceso de selección, traducción y difusión. Estas agencias se encargan de identificar obras, negociar derechos, coordinar traducciones y desarrollar proyectos editoriales que posteriormente son canalizados a través de una editorial estatal, que actúa como entidad legal de la publicación. De este modo, tal como plantea Chen (2019), en China convive la lógica de mercado con la de la política estatal.

tradición literaria en la que lo fantástico y lo filosófico dialogan desde la antigüedad. Autores como Yu Hua, Can Xue o Ge Fei convirtieron su literatura en un prisma por el cual mirar y mirarse.

5. Una literatura para el mercado

La centralidad de la obra borgeana continuó por décadas. Según la investigación de Lou Yu (2018), no solo llegó a ser el autor más traducido (con 55 títulos, sin contar reediciones ni nuevas traducciones), también es el escritor más citado en artículos académicos. En torno a su figura, además, puede identificarse una constelación de traducciones que le siguieron: autores como Adolfo Bioy Casares (10 títulos, incluida la serie de Bustos Domecq), César Aira (11 títulos), Alberto Manguel (14 títulos) o Roberto Bolaño (15 títulos) han tenido una amplia circulación y, con frecuencia, sus libros son leídos y presentados bajo la estela del autor de *El Aleph*.

CUADRO 2 AUTORES CON MAYOR CANTIDAD DE TÍTULOS TRADUCIDOS

Autor	N.º de títulos
Jorge Luis Borges	55
Gabriel García Márquez	29
Mario Vargas Llosa	26
Pablo Neruda	24
Isabel Allende	17
Federico García Lorca	17
Julio Cortázar	16
Roberto Bolaño	15

Autor	N.º de títulos
Carlos Fuentes	15
Alberto Manguel*	14
Gabriela Mistral	14
Benito Pérez Galdós	13
Eduardo Galeano	13
César Aira	11

*Casi todos los títulos de Alberto Manguel fueron traducidos del inglés.

FUENTE: elaboración propia a partir de Carzoglio (2025).

Roberto Bolaño ha gravitado hasta tener peso propio y convertirse, incluso, en una de las figuras literarias más influyentes. Si en la faja de la primera edición de *Los detectives salvajes* (2009) se presentaba como «Una novela que solamente Borges sería capaz de crear», el autor pronto comenzó a ser leído como exponente de una literatura trasnacional o universal, al punto que su obra quedó despolitizada (Teng, 2017). Como exiliado del mundo o perdedor exitoso, lo cierto es que también influenció a muchos de los autores chinos nacidos entre los ochenta y los noventa, que volvieron a un tipo de escritura más realista (Chen, 2019).

Las políticas de traducción hasta 2015 fueron incorporando algunas voces nuevas, como Alejandro Zambra o Guillermo Martínez, junto con ediciones de autores de generaciones previas. Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Eduardo Galeano, Arturo Pérez Reverte o Enrique Vila-Matas son solo algunos ejemplos. La madurez del sector empezó a hacerse evidente en las primeras dos décadas del siglo XXI, en sintonía con un nuevo movimiento en el mundo editorial en español. Un indicio de este cambio de época puede vislumbrarse con el lanzamiento de la colección «La mitad del cielo» en 2007, realizada por People's Publishing House

con el apoyo del Instituto Cervantes. Su título hacía referencia a la célebre frase de Mao Zedong[7] y reunía obras de autoras españolas en un intento de equilibrar la balanza de géneros. Así, Carmen Laforet, Esther Tusquets, Rosa Regás, Carmen Martín Gaite o Elvira Lindo, entre otras, fueron publicadas por primera vez en chino.

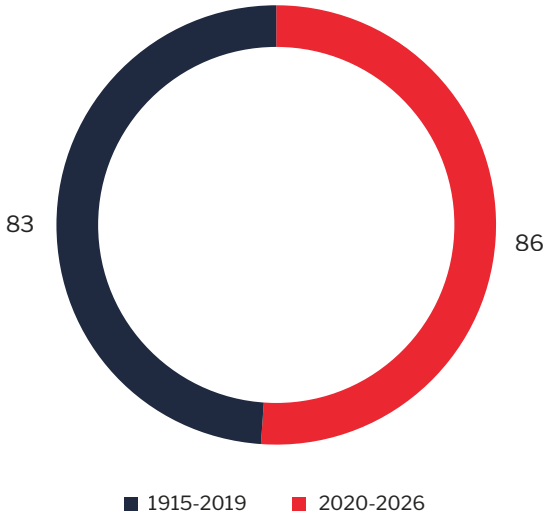
Esta marginalidad, de todos modos, recién comenzó a revertirse hacia finales de la segunda década del siglo XXI, cuando las mujeres reformularon el campo literario. Con ellas, el *boom* hizo *crack*. Si hasta ese entonces Isabel Allende, Rosa Montero o Ángeles Mastretta representaban el cupo mínimo, desde el 2015 se constata una traducción relativamente sostenida de autoras contemporáneas.

Este fenómeno coincide con un movimiento global, en el que cuentistas, novelistas o ensayistas, como Samanta Schweblin, Mariana Enríquez, Irene Vallejo, Guadalupe Nettel o Valeria Luiselli, por mencionar algunas, obtuvieron premios, renombre internacional y una presencia estable en festivales y catálogos[8]. Aunque los números siguen siendo llamativamente minoritarios, el crecimiento ha sido exponencial: si hasta 2019 se habían publicado solo 83 títulos de autoras, entre 2020 y febrero de 2026 ya se ha superado esa cifra con 88 títulos. Esto equivale a decir que, en los últimos cinco años, se han publicado más obras de mujeres que en los últimos 105 años de historia.

7. La frase «Las mujeres sostienen la mitad del cielo» fue una consigna de Mao que circuló en la década de 1950, orientada a incluir a las mujeres en el mundo del trabajo y la vida pública.

8. En este sentido, sigue predominando un marcado interés por autores que ya triunfan en el mercado no hispano. Es decir, el Premio Nobel, el Premio Booker, el Premio Goncourt, pero también los listados de la revista *Granta* mantienen la preponderancia frente a reconocimientos propios del mundo hispanohablante, como el Premio Cervantes, el Rómulo Gallegos o, incluso, el Premio Herralde de Novela.

GRÁFICO 1 TÍTULOS DE AUTORAS PUBLICADOS HASTA FEBRERO DE 2026



FUENTE: elaboración propia a partir de Carzoglio (2025).

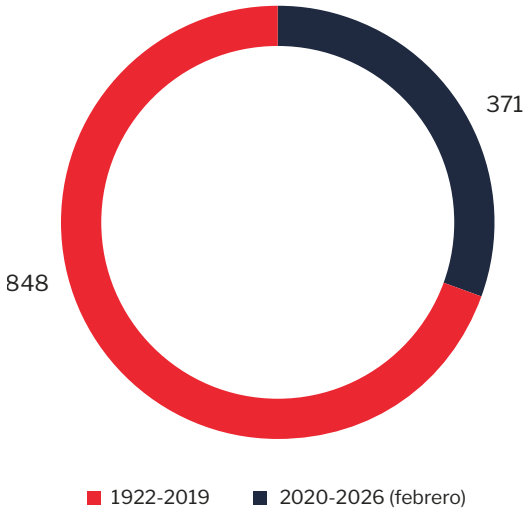
Las editoriales chinas, atentas a las transformaciones, empezaron a incorporar obras de escritores jóvenes en ascenso. En el caso de Shanghai 99Readers, muchas de estas voces se introdujeron en colecciones como «Nuevos clásicos» o «Clásicos breves» más como una operación comercial que por un mecanismo de consagración (Chen, 2019). Con tiradas que promedian entre cinco y ocho mil ejemplares, los números ya no alcanzan los niveles de los años ochenta. Sin embargo, estas ediciones muestran que la literatura contemporánea en español –aunque siga siendo menor frente al inglés, el francés o el japonés– llega hoy a China cada vez con menos retraso.

Este aumento no obedece solo a la internacionalización del sector editorial, sino también a cambios estructurales. Cabe destacar también el notable desarrollo de la oferta de enseñanza de español en universidades repartidas por toda la geografía china.

Si bien todavía es difícil definir cómo cambiará esta realidad la inteligencia artificial en un país donde ya se están cerrando departamentos de idiomas, los números del sector editorial condensan un panorama signado cada vez más por la pluralidad de actores. A una camada de traductores ya establecidos, como Fan Ye o Cheng Yiyang, que dirigen departamentos de español en las universidades más prestigiosas del país, se suma una nueva generación, que ya empieza a ser reconocida. Wang Tianai es editora de la revista *World Literature*, mientras Hou Jian, traductor de casi una treintena de libros en español, fue elegido durante dos años consecutivos como traductor del año (2022 y 2023) por Douban, la plataforma de recomendaciones de mayor alcance de China.

Sin pretensión de fijar un canon ni de agotar un territorio, el catálogo permite advertir que, de los 1.219 títulos publicados por primera vez, 371 aparecieron entre 2020 y febrero de 2026, es decir, el 30 % del total.

GRÁFICO 2 TÍTULOS PUBLICADOS POR PRIMERA VEZ



FUENTE: elaboración propia a partir de Carzoglio (2025).

Escritores como Andrés Barba, Juan Gabriel Vásquez y Benjamín Labatut conviven con Javier Cercas, Cristina Rivera Garza y Aurora Venturini. Novelas y biografías se publican junto con ensayos o crónicas a mitad de camino entre el periodismo, el mundo académico y la escritura de ficción.

Esta diversidad revela una apuesta sostenida por la literatura en español capaz de atravesar las distancias de sentido. En ese marco, China acompaña ciertas tendencias globales en materia de circulación y ventas[9], pero también dibuja sus propios recorridos, con preferencias, desvíos y tradiciones de lectura que complejizan el mapa literario mundial.

Referencias bibliográficas

Antolín Encinas, A. y Liu, S. (2016). *El caballero de papel. Catálogo ilustrado de las traducciones de* Don Quijote *al chino*. Instituto Cervantes de Pekín. https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/caballero-papel-catalogo-ilustrado-traducciones-don-quijote-chino

Carzoglio, L. (2025). *Catálogo de literatura en español traducida al chino*. Instituto Cervantes de Shanghái. https://shanghai.cervantes.es/imagenes/File/Catalogo_de_literatura_en_espanol_traducida_al_chino.pdf

De Cervantes, M. (2021). *Historia del Caballero Encantado. Traducción de Lin Shu de* El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (Traducción de Alicia Relinque Eleta). Mil Gotas y Ginger Ape Books & Films.

Chen, Y. (2019). *Tan lejos, tan cerca: la traducción y circulación de literatura latinoamericana en China* [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. https://www.tdx.cat/handle/10803/668493

Cheng, Y. y Marinaro, S. (2020). La última aventura del *Quijote*. La historia de la literatura española según los comentaristas chinos del siglo xx. *Chopsuey*. https://revistachopsuey.com/lecturas/la-ultima-aventura-del-quijote-la-historia-de-la-literatura-espanola-segun-los-comentaristas-chinos-del-siglo-xx/

González Puy, I. (2012). El español en China. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012* (pp. 53-86). Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2012.pdf

9. De acuerdo con Infante Fernández (2024), los diez autores hispanohablantes más traducidos a otras lenguas hasta el 2024 fueron: Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Mario Vargas Llosa, Miguel de Cervantes, Jorge Luis Borges, José María Parramón Vilasaló, Federico García Lorca, Pablo Neruda, Julio Cortázar y Manuel Vázquez Montalbán.

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

Hou, J. (2020). *Historia de la traducción de la literatura hispánica en China* (1915-2020). Ediciones del Lirio.

Hubert, R. (2023). *Disoriented disciplines. China, Latin America, and the Shape of World Literature*. Northwestern University Press.

Infante Fernández, I. (2024). El español y la traducción en el mundo. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 113-121). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/infante/p01.htm

Instituto Cervantes de Shanghái (30 de agosto de 2022). *Entrevista a Mo Yan* [Vídeo]. Bilibili. https://www.bilibili.com/video/BV1984y1y7hi/

Lou, Y. (2018). Borges en China. *Variaciones Borges*, 45, 5-22.

Lou, Y. (2024). *Paisajes exóticos. Un recorrido gráfico por la literatura latinoamericana en China*. Blossom Press.

Marinaro, S. (16 de marzo de 2019). Con el español se trabaja, se estudia y se viaja. *Revista Ñ de Clarín*. https://www.clarin.com/revista-n/ideas/espanol-trabaja-estudia-viaja_0_YAAafmVBT.html

Prado-Fonts, C. (2022). *Secondhand China. Spain, the East, and the politics of translation*. Northwestern University Press.

De Rokha, P. (2020). *China roja* (A. Lavquén y J. M. Vidal Kunstmann, eds.). Estrofas del Sur.

Teng, W. (2011). *Al sur de la «frontera». La traducción de la literatura latinoamericana y la literatura china contemporánea* (1949–1999). Beijing University Press. [滕威,《"边境"之南:拉丁美洲文学汉译与中国当代文学(1949-1999)》, 北京大学出版社, 2011]

Teng, W. (2017). On Depoliticized Politics: Roberto Bolaño's Reception in China. En N. Birns y J. E. de Castro (Eds.), *Roberto Bolaño as world literature* (pp. 167-182). Bloomsbury Publishing.

Xin, H. (1973). *Manual de la traducción de los nombres españoles*. The Commercial Press. [华编,《西班牙语姓名译名手册》, 商务印书馆, 1973]

DESEMBARCO Y RECEPCIÓN DE LA LITERATURA HISPANA EN TIERRAS CHINAS

Alicia Relinque Eleta
UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. Introducción

La llegada de la literatura de ficción europea a China de forma masiva se produce a principios del siglo XX. Nos encontramos ante un contexto histórico extremadamente inestable, marcado por derrotas militares, rebeliones internas y la creciente intervención extranjera. A esto se sumaron cambios políticos profundos, como la abolición del sistema imperial de exámenes en 1905 y la proclamación de la República en 1912, seguidos de una etapa de fragmentación y guerras civiles. En el plano cultural, este periodo de crisis dio lugar a un despertar intelectual y literario, cuya avanzadilla fue una fiebre por descubrir la literatura procedente, precisamente, de esas potencias que se imponían. Aparte de su actividad creativa propia, Lin Shu (1852-1924), Yan Fu (1854-1921), Lu Xun (1881-1936), Zhou Zuoren (1885-1967) o el precoz Zhou Shoujuan (1895-1968), se consagraron a la traducción. Este despertar político y literario tomaría forma en los famosos Movimiento de la Nueva Cultura y Movimiento del Cuatro de Mayo de 1919, que rechazaban la tradición confuciana bebiendo de corrientes occidentales como el romanticismo, el realismo o el simbolismo, impulsando el nacionalismo y la modernización cultural. Surgieron numerosas asociaciones y revistas donde los intelectuales –muchos de ellos formados en el exterior– debatían nuevas ideas, abogando por géneros como la novela y el teatro, y con una intensa polémica sobre el uso del lenguaje en la literatura: la lengua blanca/vernácula (*baihua*) frente a la clásica (*wenyan*). Este proceso reflejó la búsqueda de una identidad cultural propia en medio

de la transformación del país. En esta avalancha de importación de literatura exótica, entra también la literatura española, básicamente de manos de sus versiones inglesas. Pero ya antes de aquello, hubo un primer autor español que vio su obra publicada en chino, Fray Luis de Granada (1504-1588).

2. Juan Cobo (c. 1547-1592) y el discreto paso de Fray Luis de Granada «En letra y lengua china»[1]

No sería justo hablar de la recepción de la literatura hispana por tierras chinas sin hacer referencia a quien, sin ser mencionado expresamente, fue el primer autor español en ser traducido al chino. Nada menos que Fray Luis de Granada, considerado por muchos el «iniciador de la lengua castellana moderna, uno de los mejores prosistas de todos los tiempos» (Domínguez, 1986, p. 88). Partes importantes de su *Introducción al símbolo de la fe* (1583), aun sin ser mencionadas expresamente, aparecen entre las páginas de *Bian zhengjiao zhenchuan shilu / Apología de la verdadera religión* (1593, inacabada), obra escrita en chino por otro dominico, Juan Cobo (c. 1547-1592). Asentado en Filipinas desde 1588, Cobo se dedicó con entusiasmo al estudio de la lengua y la escritura chinas para difundir su religión, trabajando mano a mano con otro misionero, Miguel de Benavides (1550-1605) –y, sin duda, con un grupo de chinos que debieron ayudarlo en su tarea[2]. En la *Apología*, Cobo adopta la estructura de la obra de Fray Luis de Granada, y un gran número de ejemplos utilizados por este[3], introduciendo, además, nociones de geografía y física, como la explicación de la redondez de la tierra (defendida con argumentos más o menos científicos, y puesta por primera vez en

1. «En letra y lengua china» es la expresión que acompaña al título de la obra de Juan Cobo *Apología de la verdadera religión,* a la que dedicamos este apartado.

2. En apenas cuatro años, además de la *Apología* compuso al menos otras dos obras: *Doctrina cristiana* (c. 1593), en colaboración con Benavides; y *Espejo rico del claro corazón [Beng Sim Po Cam]* (1593), la primera traducción de un texto vulgarizado de filosofía china a una lengua europea.

3. Domínguez (1986) realiza un análisis detallado comparando las dos obras, enumerando una veintena de citas más o menos literales tomadas de la obra de Fray Luis de Granada (pp. 89-93).

chino). De Fray Luis de Granada toma también conocimientos sobre la flora y la fauna transformándolos convenientemente para adaptarlos, con un uso extensivo de términos y citas de textos clásicos chinos, en un intento de demostrar la cercanía de la filosofía natural de los chinos con las creencias católicas y la existencia de Dios. Veamos un ejemplo de la adaptación que Cobo realiza de la *Introducción*:

> Testigo de esto es un monte que hay en Vizcaya, que entra un pedazo en la mar, en el cual hay muchas raposas. Y la causa de esto es la comodidad que ellas tienen, allí, para pescar. Mas, ¿de qué manera pescan? Imitan a los pescadores de caña, y no les falta ingenio ni industria para ello, porque meten casi todo el cuerpo en la lengua del agua, y extienden la cola, que les sirve allí de caña y de sedal para pescar. Y como los cangrejos que andan por allí nadando no entienden la celada, pícanla en ella; entonces ella sacúdela a gran prisa, y da con el cangrejo en tierra, y allí salta, y lo despedaza y come (de Granada, 1926, p. 82).

> En el monte el zorro en su habilidad es astuto. Se acuesta al lado del mar porque desea comer los cangrejos del agua. Introduce su cola dentro del agua. Los cangrejos no saben lo que es y se agarran a la cola; entonces el zorro inmediatamente sacude su cola en la playa, los cangrejos no pueden escaparse y el zorro se los come (Cobo, 1986, p. 345)[4].

Resulta interesante observar que Cobo considera que añadir el nombre de Vizcaya puede no decirle nada al lector chino y, sin embargo, no puede evitar referirse a los zorros del «monte». Pero sin duda, pensando en el momento histórico, el fin último de la obra y la intensa relación entre hermanos de orden, no podemos sino constatar esta presencia de Fray Luis de Granada en las letras chinas. Lamentablemente, hay que admi-

4. Aquí seguimos la traducción de Domínguez del original en chino, aunque se debe tener en cuenta la sinonimia entre «raposa» y «zorro».

tir que esta obra no tuvo influencia ninguna en la literatura filosófica o religiosa china del momento, pero no deja de ser un primer eslabón de una cadena que tardaría en recomponerse.

3. Llegada a China del *Quijote*, el caballero encantado, y sus dos románticas antecesoras

Tuvieron que pasar más de cuatro siglos, a principios del siglo XX, para que en China aparecieran traducciones de otras obras españolas. En 1913 *Duli zhoubao* [Semanario Independencia] de Shanghái publica por primera vez fragmentos de *Don Quijote de la Mancha* (capítulo I y parte del II) traducidos años antes por Ma Yifu (1883-1967) (Chen, 2021, p. 27). Pero habrá que esperar a febrero de 1922 para que la editorial Commercial Press publique ya por primera vez la obra completa de Cervantes, con el atractivo título de *Historia del Caballero Encantado* [*Moxia zhuan*][5]. Pero antes de abordar su llegada, acerquémonos a dos pequeñas obras de literatura española aparecidas en ese intervalo: *Court Life from Within* (1915) y *Marta y María. Novela de costumbres* (1983)[6].

3.1. Las primeras traducciones de novelas españolas en chino, entre patos mandarines y mariposas

En el primer cuarto del siglo XX en China en el mundo literario floreció lo que se conoce como la Escuela de Patos Mandarines y Mariposas (*Yuanyang hudie pai*). Símbolos ambos del amor apasionado, sus seguidores desarrollaron una literatura romántica en la que, ocasionalmente, podían aparecer escándalos o crímenes. Era un tipo de literatura de

5. La traducción de Lin Shu es de los 52 capítulos de la obra completa publicada en 1605, antes de que Cervantes escribiera la *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha* (1615).

6. Entre estas antecesoras, Rui (2020, p. 49) menciona también *¡Adiós, Cordera!* (1893), de Leopoldo Alas Clarín (1852-1901), traducida por Zeng Pu y Zeng Xubai en 1917 y publicada por la editorial Zhenmeishen. Sin embargo, dicha editorial no comenzó su andadura hasta 1927 y no hemos podido confirmar el dato.

evasión que arrasaba entre los lectores de esta tumultuosa época. Es justamente dentro de esta tendencia donde van a encajar las dos primeras traducciones de obras españolas al chino.

En realidad, *Court Life from Within*[7], escrita por Eulalia de Borbón (1864-1958), hermana del rey Alfonso XII, no debería considerarse ni novela ni literatura española, más allá del hecho de que su autora fuera española. Se trata de unas memorias en las que la infanta registra su vida en la corte, sus obligaciones, sus relaciones familiares, experiencias vividas en Francia y España, las intrigas palaciegas y sus ansias de liberarse de las presiones impuestas por su posición. La obra fue traducida en lengua vernácula (*baihua*) por Lin Shu el mismo año de su aparición en la colección «Novelas históricas» de la Commercial Press bajo el título de *Xibanya gongwei suoyu* [*Charlas triviales de la Corte española*][8], añadiéndole el gentilicio al título.

Por su parte, Zhou Shoujun traduce la obra de Armando Palacio Valdés (1853-1938), también desde el inglés, pero solo el fragmento convertido en relato y publicado con el título «Love by the Ocean», que en chino se verterá como *Bishui shuangyuan* [*Pareja de patos mandarines en aguas*

7. Entre enero y julio de 1914 *The Strand Magazine* publicó tres entregas de «Memoirs of a Princess of the Blood Royal» de la infanta Eulalia seguidas de otras dos también firmadas por ella de «Personal Impressions of the Sovereigns of Europe». El contenido traducido a chino, y publicado en la revista *The Short Story Magazine. Xiaoshuo Yuebao* (vol. 5, 1-5) recogió solo las tres primeras entregas. (Rui, 2020, pp. 45-46). En 1915, la editorial Cassel and Company publicó las cinco entregas como *Court Life from Within*. En China, la Commercial Press se inspirará este título para su publicación también en formato libro de las tres primeras también en 1915.

8. Según Ma (2021, p. 125), el traductor pudo ser Yun Tieqiao (1878-1935), uno de los editores originales de la publicación; sin embargo, en la edición facsímil reproducida en https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1b/NLC511-027032013014620-16662_新譯西班牙宮闈瑣語.pdf aparece como traductor Lin Qinnan (uno de los pseudónimos de Lin Shu). No obstante, este no conocía más lengua que el chino, así que trabajaba siempre en colaboración con otros traductores, de ahí que la afirmación de Ma pueda sostenerse.

cristalinas][9]. La sencilla trama describe una escena intensamente sensual en la que el joven marqués y la que está destinada a ser su cuñada, Marta, están frente al mar, abrazados. Embelesados ante la belleza del espectáculo, no se desarrolla apenas ninguna acción y termina con un final muy propio del género: «... bajando al fin la cabeza unió sus labios a los de la niña con un prolongado beso» (Palacio Valdés, 1883, p. 228).

Resulta interesante pensar cuál sería la imagen que estas dos primeras traducciones reflejaron sobre España y lo español: una aristócrata que parecía no querer serlo y con sed de libertad, y unos jóvenes enamorados en contra de las imposiciones familiares. Son dos ejemplos de opresión social envueltos en un halo de romanticismo que evocaban ciertas páginas de la propia literatura china y que, sin duda, influyeron en la imagen de España.

Con estos antecedentes, apareció en chino la obra que más veces ha sido traducida hasta hoy: *Don Quijote de la Mancha*.

3.2. El *Quijote* o su *Historia del Caballero Encantado*

En esta atmósfera literaria, en la que la literatura cumplía la función de entretenimiento, pero también la de terreno abonado para el debate político y cultural, fue cuando se publicó la traducción completa del *Quijote*. En la China de la época, la novela había comenzado a ser mencionada en los círculos más intelectuales, pero el personaje todavía no había alcanzado la popularidad que más tarde adquiriría. Las referencias más tempranas resultaron confusas: la primera trasliteración de su nombre fue *Tangguisuntui* con el añadido en letras romanas «Don Quixote» en

9. La edición facsímil puede consultarse en: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c0/SSID-11379431_歐美名家短小說叢刊_下_第4版.pdf. En Chen y Jiang el título en chino aparece como *Xishui shuang yuan* [*Pareja de patos mandarines jugando en el agua*] (Chen y Jiang, 2021, p. 168), aquí lo corregimos ajustándonos a la versión facsímil. El relato con este título era parte de la traducción realizada por Nathan H. Dole (1852-1935) *The Marquis of Peñalta (Marta y María): A realistic social novel* (1886). La versión china apareció en el tercer volumen de la obra *Ou Mei mingjia duanpian xiaoshuo congke*, antología de relatos famosos de Europa y Estados Unidos.

1904 (Chen, 2021, p. 31); la siguiente ya como *Ji xiansheng*, y con el añadido de «Don Ruisote» en la traducción mencionada de Ma Yifu en 2013; y por fin, una alusión a la obra realizada de forma elogiosa por Zhou Zuoren en 1918 como *Jihede xiansheng* [*Señor Quijote*]. Sin embargo, tras la aparición de *Historia del Caballero Encantado*, donde Alonso Quijano aparece como *Guishada*[10], ya don Quijote entraría definitivamente en el universo literario chino. En su afán de difundir la literatura extranjera y ennoblecer el género de la novela, Lin Shu comenzó su gigantesca labor traductora de obras de otros países, vertiéndolas, para dignificarlas, en lengua clásica[11]. Especialmente adecuada para la poesía china, en los tiempos del traductor ya había nacido en China un fuerte rechazo hacia esa forma de expresión y se estaba imponiendo en la literatura la llamada «lengua blanca» o «lengua vernácula». Por otra parte, Lin Shu no conocía más idioma que el chino y, para llevar a cabo sus traducciones buscaba colaboradores que pudieran contarle de palabra lo que leían en otras lenguas. En el caso del *Quijote*, su «cuentista» fue Chen Jialin (1880-?) que dominaba el inglés y que tomó las versiones inglesas de Paul Motteux (1660-1718) y Charles Jarvis (1675-1739) como referencia (Relinque Eleta, 2021, p. 28 y ss.)[12]. Los intelectuales que preconizaban el uso en literatura de esta lengua blanca atacaron ferozmente la versión de Lin Shu acusándola de ser apenas un pálido reflejo del original[13], pero su éxito queda probado por el hecho de que en apenas quince años se hicieron hasta cuatro reediciones –cuyos compradores debieron ser muchos de sus detractores–, y promovió que, una década después de su

10. Sonido aproximado *Quishada* parecido a uno de los nombres que utiliza Cervantes, Quijada.

11. Era prácticamente un sistema lingüístico propio de la escritura –de hecho, comprensible solo a través de la lectura–, alejado de la lengua coloquial, con construcciones sintácticas arcaicas y una enorme economía de la expresión, pues buscaba más la sugerencia que el ser explícito.

12. Sobre el proceso concreto de las relaciones entre las ediciones inglesas y la china, etc., véase Relinque Eleta (2021).

13. Es interesante destacar que, entre los mencionados detractores, ninguno señala un problema sustancial de la traducción de Lin Shu: el cura amigo de don Quijote, por un error de interpretación de la palabra inglesa *curate*, acaba convirtiéndose en «médico». En la época de la Contrarreforma, y en la obra, la desaparición de un representante de la Iglesia católica con todo el peso moral que suponía no fue advertida; quizá no lo leyeron con la atención debida.

aparición, se publicaran otras ocho versiones de la obra de Cervantes, eso sí, ya en la nueva lengua. Poco a poco fue siendo desbancada por las demás y olvidada bajo su pintoresco título, pero gracias a ella, seguirá siendo traducida y publicada ininterrumpidamente desde entonces[14].

4. Acordes como cítara y laúd, voces distintas cantando los mismos anhelos[15]

Frente a la literatura de patos mandarines y mariposas, los intelectuales del Movimiento de la Nueva Cultura buscaron promover la traducción de obras representativas de autores consagrados, defendiendo una literatura al servicio de la gente y con capacidad para transformar sus vidas, dando prioridad a la introducción de la literatura naturalista y realista (Chen y Jiang, 2021, p. 168). Se estableció una jerarquía entre las naciones y sus literaturas, y se acuñó el término de «naciones débiles y pequeñas», *ruoxiao minzu*, donde quedaron englobadas las literaturas española y latinoamericana. Prácticamente todos los investigadores coinciden en el hecho de que su recepción se fue haciendo a impulsos de lo que la propia sociedad iba viviendo, como un reflejo en otras lenguas de lo que la propia China necesitaba o sentía. En publicaciones como *Dongfang za zhi* [*The Eastern Miscellany*] y *Xiaoshuo Yuebao* [*The Short Story Magazine*] se difundieron tanto traducciones como estudios sobre la literatura extranjera y, como afirman Chen y Jiang (2021), el proceso de introducción y difusión de la literatura hispana en China durante el periodo de la República de China (1917-1949) estuvo estrechamente vinculado a los cambios culturales, ideológicos y políticos del país, aunque no se puede desdeñar el hecho de que un altísimo

14. En estos más de cien años han aparecido unas 200 versiones (entre ediciones y reediciones). Solo entre 1978 y 1999, vieron la luz 21 ediciones entre las que cabe destacar las realizadas por Yang Jiang, Dong Yansheng y Liu Jingsheng (Zhou, 2023, pp. 29-30), y además de las continuas reediciones de ellas, siguen apareciendo nuevas traducciones, como la de Zhang Guangsen en 2001.

15. En la elaboración de este apartado, hemos utilizado para la parte de literatura española los trabajos citados en la bibliografía de Chen y Jiang (2021), Rui (2020), Sun (2022) y Zhou y Liu (2024); para la latinoamericana, además del de Rui (2020), los de Teng (2011), Gao (2017) y Zhou (2023).

porcentaje de traducciones se hicieron a través de lenguas intermedias, fundamentalmente el inglés. De ahí que, en un primer momento, fueron los autores más reconocidos y, por tanto, más traducidos a esa lengua, los primeros en llegar a China.

Con respecto a los autores españoles, los primeros en recibir atención fueron Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928) y Jacinto Benavente (1866-1954). Aquel debía su enorme popularidad en el mundo anglosajón al éxito de *Los cuatro jinetes del Apocalipsis* (1916) y se valoraban en sus obras sus descripciones del paisaje y de la vida local española. Por su parte, Benavente, galardonado con el Premio Nobel en 1922, fue reconocido como representante del teatro realista, apreciado por su capacidad para retratar la sociedad española con veracidad.

A finales de la década de los veinte, fueron los autores de la generación del 98 (Pío Baroja, Miguel de Unamuno, Azorín) quienes despertaron mayor interés. Según Lu Xun (Sun, 2022), la consideración de España como «nación débil y pequeña» se debía a que, habiendo sido una potencia hegemónica en el pasado, a principios del XX estaba marcada por la pérdida de Cuba y Filipinas, y evocaba la sensación de pérdida de poder que por entonces se sentía en China. El campo literario chino se dividió entre dos corrientes, una más a la izquierda, que defendía una literatura con función social y política, y otra, la liberal, que priorizaba el valor estético. El grupo de izquierda promovió la obra de Baroja, interpretando sus descripciones del pueblo vasco como símbolo de un pueblo oprimido, en paralelo con la situación china. En cambio, la recepción de Unamuno fue más limitada, ya que sus temas filosóficos y existenciales no encajaban con la exigencia de utilidad social. Por otro lado, los traductores liberales se centraron en Azorín, cuya prosa breve, precisa e impresionista fue valorada como una innovación estilística. Asimismo, introdujeron la poesía de García Lorca con el objetivo de enriquecer las formas literarias chinas. Precisamente, dos representantes de esta corriente, Dai Wangshu (1905-1950) y Bian Zhilin (1910-2000), fueron de los primeros en acceder a los textos directamente en español. Bian decidió estudiar la lengua a raíz de sus lecturas de Azorín

y en 1943 publicó una compilación de sus escritos (Sun, 2022). Por su parte, Dai, considerado el máximo exponente del modernismo literario en China, viajó a España en 1934 y a partir de entonces se convirtió en el abanderado de su poesía, siendo el introductor de García Lorca, Pedro Salinas, Alberti y Gerardo Diego para el público chino, autores que tanto influirían en los poetas más importantes contemporáneos de la llamada «poesía brumosa» como Bei Dao, Gu Cheng o Mang Ke (Sun, 2022)[16]. Hay que destacar que esta etapa estuvo marcada por las traducciones realizadas por quienes eran en sí creadores y por los de mayor reputación del momento.

Con la instauración de la República Popular y hasta finales de la Revolución Cultural en 1976, la recepción de la literatura extranjera remitió. Sin embargo, en ese periodo se abrieron en las universidades departamentos de español que comenzarían a formar a hispanistas y, ya a finales de los setenta y los ochenta, muchos de ellos realizaron estancias de formación e investigación en centros latinoamericanos. En estos años van a seguir apareciendo traducciones, aunque, de hecho, el foco de la mirada cambia. Entre 1914 y 1949, de las traducciones de literatura hispana (fuera en revistas o libros) las españolas sumaron 116 frente a 3 procedentes de Hispanoamérica. Sin embargo, esas cifras se alteran drásticamente entre 1950 y 1977: las traducciones de obras españolas son apenas 39, frente a las 153 de origen hispanoamericano (Rui, 2020, pp. 42-43 y 110-111). Sin duda, ello tuvo mucho que ver con la afinidad que el nuevo Gobierno sintió con los países de América Latina.

16. Las primeras traducciones de los poemas de García Lorca traducidos por Dai Wangshu aparecieron en la revista *Wenfan xiaopin [Bocados literarios]* (1935, vol. 1). El ejemplar facsímil puede consultarse en: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a8/NLC404-01J003024-30332_文飯小品_1935年1期.pdf. Por otra parte, Dai Wangshu tradujo también una parte del *Quijote*, mencionada por varios de sus coetáneos; lamentablemente, solo se han conservado algunos fragmentos de la misma.

Según diferentes fuentes, el primer relato hispanoamericano en ser traducido fue *El velo de la Reina Mab*, de Rubén Darío, en 1921[17]. Dos causas justificaron el olvido de Latinoamérica en la primera mitad del siglo XX: el interés de China entonces era aprender de las potencias occidentales (de las que América Latina quedaba excluida), y sus obras, dado su escaso peso internacional, no habían sido tan traducidas como las españolas, lo que dificultaba su acceso (Rui, 2020, p. 103). No resulta extraño que las dos figuras latinoamericanas que destacan en este periodo sean dos reconocidos activistas, los poetas Pablo Neruda (1904-1973) y Nicolás Guillén (1902-1989). El viaje de Neruda en 1951 a China para la entrega del Premio Stalin a Soong Ching-ling y la enorme repercusión que se le dio supusieron el establecimiento de una estrecha relación entre el joven Gobierno comunista y los países latinoamericanos, que quedaron reforzados por la visita de «más de 1.200 personas provenientes de países latinoamericanos entre 1950 y 1959» (Li Deming, citado en Rui, 2020, p. 138). En 1951 apareció ya la primera antología de poesía de Neruda, aunque todavía a través del inglés (Gao, 2017, p. 84). Entre la década de los cincuenta y los setenta aparecieron más de 300 publicaciones relacionadas con Latinoamérica, siendo 1959, año del triunfo de la Revolución cubana, el de mayor número de publicaciones (Teng, 2011, pp. 1-3) Este fervor acabó convirtiendo a los escritores hispanoamericanos en «estereotipos culturales del luchador revolucionario ideal» cuya difusión en China tenía mucho más que ver con la ideología que con el valor intrínseco de los propios textos, hasta el punto de que incluso las traducciones se vieron sometidas a ciertas restricciones supeditadas al proceso político (Gao, 2017, p. 86).

17. Las menciones más recientes a esta traducción remiten mayoritariamente al libro de Teng (2011) que, a su vez, lo hace al artículo de Zhou Erfu publicado en la revista *Shijie wenxue [World literature]* en junio de 1960, «Zhongguo he Ladingmeizhou de wenxue zhi jiao» [Intercambios entre las literaturas china y latinoamericana], donde no aparece el nombre de la revista original en la que apareció (Teng, 2011, p. 2).

Fue justamente en esos años, entre los sesenta y los setenta, cuando se produjo lo que se conoció en todo el mundo como *boom* latinoamericano. Este fenómeno literario, nacido de un contexto político y social tumultuoso, lanzó a la escena internacional a autores como Gabriel García Márquez (1927-2014), Julio Cortázar (1899-1986) o Mario Vargas Llosa (1936-2025), vinculados con el realismo mágico, y otros más que los acompañaron, como Jorge Luis Borges (1928-2012) o Juan Rulfo (1917-1986). Autores que irrumpían en el mundo de la ficción y la poesía con formas estéticas nuevas, experimentando con el lenguaje, mezclando lo cotidiano con lo fantástico. Cuando ya todos ellos habían adquirido fama y prestigio, la Revolución Cultural llegó a su fin, a la que le siguió la muerte de Mao Zedong (1893-1976). La década de los ochenta en China fue conocida como *wenhua re*, «fiebre cultural», con una clara apertura hacia el exterior, un deseo renovado de modernización y un acercamiento a otras latitudes. Con unos departamentos de español ya consolidados, en los que se formaron grandes hispanistas y traductores de prestigio y conocimiento, la literatura latinoamericana se difundió en China e influyó profundamente en toda una generación de jóvenes escritores que acabarían siendo los más importantes de la actual literatura china, como el galardonado con el Premio Nobel en 2012, Mo Yan, o el gran Yu Hua, pero la historia de esta influencia merece ya un capítulo aparte.

5. Epílogo

A veces pensamos que una obra literaria se crea en un momento, un lugar y una lengua determinados y queda congelada en ellos; que cuando nos acercamos a ella, podemos recuperar el instante en que vio la luz. Pero, como dijo el poeta Lu Ji (262-303), la literatura «...propaga el sonido del viento sin perecer jamás; no hay camino tan largo que no pueda alcanzar, ni razón, por sutil que sea, que no pueda tejer» (Lu y Zhang, 1984, p. 48). Y esos caminos por los que discurre, esas razones que, a través de ellos, va entretejiendo, la transforman. De ese modo llegó la literatura hispana a tierras chinas, para responder con fuertes y nuevos latidos ante las miradas de quienes la acogieron.

Referencias bibliográficas

De Cervantes, M. (2021) *Historia del Caballero Encantado. Traducción de Lin Shu de* El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha. Mil Gotas y Ginger Ape Books & Films.

Cobo, J. (1986). *Pien Cheng-Chiao Chen-Ch'uan Shi-Lu / Apología de la verdadera religión* (Ed. Fidel Villarroel. Trabajo original publicado en 1593). UST Press.

Chen, M. (2021). *La traducción y recepción de* Don Quijote *en la China del siglo* XX. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/75932/80778%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Chen, H. T. y Jiang, X. (2021). Minguo wenren de Xibanya wenxue yijie huodong ji qi jiazhi (1912-1949) [Literati's Translation Activities of Spanish Literature in the Period of Republic of China and Its Value 1912-1949)]. *The Science Education Article Collects*, 545 (29), 167-170.

Domínguez, A. (1986). El *Shih-Lu*: observaciones filológicas. En J. Cobo, *Pien Cheng-Chiao Chen-Ch'uan Shi-Lu / Apología de la verdadera religión* (pp. 39-95). UST Press.

Gao, W. (2017). *El realismo mágico en la literatura china contemporánea. Gabriel García Márquez y Mo Yan* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/458762#page=1

De Granada, L. (1926). *Introducción al símbolo de la fe. Tratado sobre las plantas y animales*. Biblioteca del Apostolado de la Prensa.

Lu, J. y Zhang, H. Q. (1984). *Wenfu yizhu* [*Traducción comentada de Wenfu*]. Beijing chubanshe.

Ma, X. (2021). Cien años de literatura española en China: análisis cuantitativo y cualitativo. *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*, 39, 123-139. https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/67871/4564456558286

Palacio Valdés, A. (1883). *Marta y María. Novela de costumbres*. Francisco Pérez.

Relinque Eleta, A. (2021). Entre tapices flamencos y bordados chinos. En M. de Cervantes (2021), *Historia del Caballero Encantado. Traducción de Lin Shu de* El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha (pp. 21-45). Mil Gotas y Ginger Ape Books & Films.

Rui, G. (2020). *La recepción de la literatura en lengua española en China en el siglo* XX *(1914-2011)* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/671720#page=1

Sun, M. (2022). La traducción de la literatura española en China, *Orientando. Temas de Asia Oriental, Sociedad, Cultura y Economía*, 23. https://orientando.uv.mx/index.php/orientando/article/view/2683/4655

Teng, W. (2011). «*Bianjing*» *zhi nan. Ladingmeizhou wenxue hanyi yu Zhongguo dangdai wenxue* (1949-1999) [«Al sur de la frontera». La traducción en chino de la literatura latinoamericana y la literatura contemporánea china]. Pekin University Press.

Zhou, Y. (2023). *Difusión y recepción de la literatura latinoamericana en China desde* 1949 *hasta* 2022 [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/691561#page=1

Zhou, Z. y Liu, X. (2024). The Translation and Acceptance of Spanish Novels in China in the 20th Century. *International Journal of Business Anthropology*, 14 (2), 22-39.

IMÁGENES E IMAGINARIOS SOBRE ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA EN CHINA

Isabel Cervera Fernández
INSTITUTO CERVANTES DE SHANGHÁI

En el escenario geopolítico actual, referenciar la imagen de un país, de un territorio, es hablar de su posicionamiento en torno a parámetros principalmente de orden económico íntimamente relacionados con los intereses estratégicos. Recursos naturales, posición geográfica y afinidades políticas definen cómo se perciben las culturas y los países, y se construye así un imaginario colectivo que lentamente se retroalimenta con la imagen de origen. Sin embargo, la percepción de un país no es homogénea, ya que varía entre la opinión pública, los medios de comunicación, el mundo empresarial y la política estatal a través de sus instituciones culturales, políticas y económicas. Además, se van generando nuevos agentes en la creación de imágenes que refuerzan las ideas tanto del país de destino como del de recepción que se amplifican, rápidamente, a través de las redes sociales.

En nuestro caso, buscamos lo que es común y propio del mundo hispano como identidad política y cultural, una característica que en realidad solo se puede entender desde la lengua común. No es evidente que los países anglófonos y francófonos, por ejemplo, se perciban de un modo tan «compacto» como lo que se percibe como «cultura hispana». En China, este término no se vincula directamente a un pasado colonial común, sino a una realidad contemporánea múltiple y diversa en la que, a menudo, la percepción de la cultura hispana se asocia más a un estilo de vida que a una lengua común.

En efecto, cuando nos preguntamos cómo se han promovido y generado ideas sobre la cultura en español, debemos analizar qué interés se ha tenido a partir de 1949 en China sobre los países de habla hispana. En origen, la aproximación se realizó a partir de la necesidad del conocimiento de la lengua como recurso instrumental de orden político, para ir lentamente sumando otros factores que han ido redefiniendo la percepción de España e Hispanoamérica en China. Hasta ese momento la imagen país, vinculada al mundo hispanoparlante, apenas estaba esbozada.

Los pioneros de la primera mitad del siglo XX, procedentes de las diversas geografías hispanas, dejaron su huella con proyectos personales que no respondían, salvo las misiones diplomáticas, a estrategias claramente definidas. Son muchos, sin duda, los perfiles que conforman este camino: diplomáticos, empresarios, artistas, escritores y aventureros, que fueron relatando sus experiencias en China, construyendo más una idea de China en el exterior que una imagen de sus países en destino.

La convulsa situación en la primera mitad del siglo XX del mundo hispano y de China no alentaba a consolidar imágenes mutuas veraces, sino un imaginario cargado de exotismo en ambas direcciones. Desde la literatura se inició una aproximación a la cultura en español con la primera traducción de *Don Quijote de la Mancha* en 1922, como parte esencial del movimiento de reforma de comienzos del siglo XX que pilotó la clase letrada china[1]. A partir de este trabajo, es cierto que se despertó un interés por la literatura en español, germen de la posterior profesionalización de la traducción en China.

Al mismo tiempo, la clase urbana y más cosmopolita de Pekín y Shanghái, principalmente, recibía imágenes del mundo hispano a través del

1. Para conocer el impacto de la literatura en español en China, véase en este mismo volumen el artículo de Alicia Relinque Eleta, «Desembarco y recepción de la literatura hispana en tierras chinas».

sector del espectáculo, la prensa y los viajeros herederos, a menudo, del orientalismo europeo[2].

El desarrollo de los acontecimientos políticos en China, España y Latinoamérica en las décadas de 1930 y 1940 del siglo XX modificó claramente la imagen hispana en China, al igual que la de China en España y Latinoamérica. El posicionamiento ideológico se impuso de forma dramática y solidaria, y la Guerra Civil (1936-1939) en España fue para China una oportunidad para participar en un movimiento ideológico internacional a través de las brigadas internacionales (Tsou, 2013). De 1939 a 1974, las relaciones diplomáticas entre España y China se vieron interrumpidas, por lo que la percepción de España sufrió un franco deterioro que, gracias a la presencia activa de profesores de español, pudo contrarrestarse en el mundo académico.

Las diferencias ideológicas entre los gobiernos chinos y de muchos de los países hispanos impidieron las relaciones diplomáticas e incluso comerciales, y no sería hasta la década de 1970 cuando se inició la normalización de las relaciones bilaterales. Por las razones expuestas, los países hispanos difícilmente podían pilotar una estrategia de imagen país en China y se podría decir que, de un modo estratégico y formal, la creación de un imaginario nacional se vincula al concepto de diplomacia cultural, propio del siglo XXI y que se aborda a lo largo del texto.

A pesar de todas estas dificultades en los contactos directos, con el inicio de la Nueva China en 1949, se entendió que el conocimiento de lenguas extranjeras era una herramienta necesaria para el progreso del país. Fruto de la posición política y económica de las relaciones con los países hispanoparlantes, el español, sin duda, era considerada como una

2. El Archivo China-España, en abierto, que reúne documentación visual sobre las relaciones entre España y China de 1845 a 1850, fue compilado por el grupo de investigación ALTER de la UOC (https://recerca.uoc.edu). En 2022, se celebró en los centros del Instituto Cervantes en China (Pekín y Shanghái), la exposición «El sueño español de China 1845-1945», a partir del material del Archivo China-España. Fue comisariada por Xavier Ortells y David Robles, investigadores de ALTER. Véase: https://cvc.cervantes.es/literatura/sueno_china/default.htm.

lengua minoritaria [小语种 *xiaoyuzhong*]. Esta etiqueta de «lengua minoritaria» ha estado muchas décadas vinculada con el español y solo en la actualidad va adquiriendo otro protagonismo claramente vinculado al desarrollo de las relaciones con América Latina y España en la geoestrategia política y económica de China[3].

En efecto, tras tomar conciencia de la nula existencia de intérpretes de español al inicio de la década de 1950, se puso en marcha una iniciativa audaz y forzosamente resolutiva para formar profesionales a través de los estudios universitarios reglados. Por iniciativa del primer ministro Zhou Enlai, en 1952, se abrió el primer departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, con el fin de cubrir las necesidades gubernamentales de intérpretes de la lengua y conocedores de la cultura e iniciar así el hispanismo en China como disciplina académica (Huang, 2024).

La ausencia de profesores locales y la dificultad de conectar con países de habla hispana condujo a recurrir a los países amigos, como eran la URSS en ese momento y Cuba. La apertura de la embajada de Cuba en 1952, primera de habla hispana, es fundamental para iniciar los intercambios académicos que se extenderán no solo al estudio del español, sino a otras disciplinas como la medicina y la ingeniería. De la extinta URSS llegaron con gran entusiasmo exilados españoles, como fue el caso de Maria Lecea, Ataúlfo Melendo, Alfonso Graiño, Quintina Calvo, José Castedo y Luis Lacasa, entre otros, así como la chilena Delia Baraona, que fue la primera profesora hispanoparlante de español. La presencia y dedicación de todos ellos fue fundamental para

3. En la actualidad este término no se adecua a la realidad. Podemos decir que su aspecto «minoritario» se vincula con su posición todavía débil en el sistema educativo chino, si bien se considera al español como «la lengua principal con más potencial», por sus perspectivas de futuro en un escenario global.

dar impulso a los estudios de español y sentar las bases del hispanismo en China[4].

A ellos se les deben las primeras imágenes contemporáneas de muchos de los países de habla hispana, que no coincidían con los tópicos de la prensa oficial de sus países de origen, sino con sus propias experiencias vitales y políticas. Las autoridades chinas de la época, para estimular las relaciones internacionales a través de la cultura, consideraron relevante invitar a escritores hispanos comprometidos con la realidad local, lo que fue un gran apoyo para los pioneros de la enseñanza de español. Pablo Neruda fue el primer escritor célebre que viajo a China en 1951, junto con el brasileño Jorge Amado, a los que les siguieron Nicolás Guillén (1952) y Miguel Ángel Asturias (1956). En 1958 Rafael Alberti y María Teresa León fueron invitados a China, y sus primeras impresiones quedaron reflejadas en *Sonríe China* (1958). La presencia de todos ellos sumaba al compromiso político la posibilidad de participar en encuentros con poetas, escritores, profesores y alumnos de español, así como iniciar los trabajos de traducción.

El mosaico de imágenes iba tomando forma a partir de estos intercambios vinculados a la lengua y la literatura, que darían paso al protagonismo posterior de las relaciones bilaterales políticas, económicas, culturales y científicas. De entonces a la actualidad, el español como agente creador de imágenes/imaginario ha ido expandiéndose por el país en los diferentes niveles educativos y sectores económicos, especialmente en grandes ciudades. Los detalles sobre su expansión, así como los retos y las oportunidades actuales del español en China son tratados, con gran acierto, en diferentes textos de esta publicación.

---

4. Véase: Lecea López de la Osa, 2018; Ríos Paredes, 2019. El 13 de noviembre de 2025, con ocasión de la visita de SS. MM. los reyes a China, S. M. la reina Letizia descubrió en la Facultad de Estudios de Español y Portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín una placa conmemorativa como homenaje a todos los pioneros en la enseñanza del español.

En las últimas décadas del siglo XX se iniciaron, como se ha señalado, las relaciones bilaterales con la mayoría de los países de habla hispana. A Cuba le siguen Chile (1970), Perú (1971), México y Argentina (1972) o España (1974), entre otros, hasta prácticamente su totalidad en la actualidad. Si, anteriormente, la «amistad entre los pueblos» determinaba la conveniencia de las relaciones bilaterales, en la actualidad China despliega lo que se denomina, una «diplomacia omnidireccional y multifacética» hacia América Latina y Europa. Las nuevas estrategias como la Iniciativa de la Franja y la Ruta, que cuenta ya con 22 países de Latinoamérica y el Caribe, el sur global como concepto geopolítico, buscan reconfigurar el orden mundial y crear nuevas imágenes de culturas y países[5].

La diplomacia pública que caracteriza al siglo XXI crea estrategias y alianzas con el objetivo de conseguir una mayor influencia en la ciudadanía y las redes sociales. Para ello, la diplomacia actúa en diferentes ámbitos como el digital, el deportivo, el cultural, el científico o el gastronómico, para difundir sus posiciones y generar una imagen actualizada del país. Para poder llegar de manera eficaz a estos ámbitos, los Estados cuentan con instituciones oficiales como son los centros culturales que forman parte de la acción exterior de los gobiernos a través de las embajadas[6].

La importancia estratégica del desarrollo de las relaciones económicas y políticas es una realidad que se manifiesta, entre otros factores, con los viajes de los mandatarios chinos e hispanos, cuyas visitas generan antes y después un importante despliegue informativo que controla la imagen que se construye desde el país de origen y de destino, atendiendo a sus intereses.

---

5. La Iniciativa de la Franja y la Ruta, conocida como Belt and Road Initiative (BRI), en chino [一带一路 yidaiyilu], fue diseñada en China en 2013 con el fin de mejorar los canales de comunicación aérea, ferroviaria, marítima y terrestre que faciliten el desarrollo del comercio y la cooperación. Véase: https://esp.yidaiyilu.gov.cn.

6. El mundo hispano cuenta con la Red Canoa, plataforma de difusión y promoción internacional de la cultura en español. Los impulsores iniciales del proyecto son el Instituto Cervantes (España), el Instituto Caro y Cuervo (Colombia), el Centro Cultural Inca Garcilaso (Perú) y la Universidad Nacional Autónoma de México. Véase: http://redcanoa.org/.

Este factor nos conduce a introducir los medios de comunicación como un agente fundamental en la creación de imaginarios colectivos. En el caso de China, los medios estatales (Xinhua, CCTV/CGTN, el *Diario del Pueblo*, etc.) tienen desde hace décadas secciones de español, que no solo traducen las ediciones en chino de un modo sintético, sino que crean para el gran público la imagen que se demanda en cada momento. Realizar un seguimiento de la imagen país construida desde los medios de China en el mundo hispano y de este en China nos daría una poliédrica y mutante suma de imágenes que, seguramente, nos sorprendería por su simplificación en todas las direcciones.

Desde un punto de vista general, la imagen del mundo hispano es positiva, con un posicionamiento de países amigos, que se sintetiza en elementos culturales comunes como son el protagonismo y la calidad de la gastronomía, el deporte, especialmente el fútbol, reforzando en el caso de América Latina la naturaleza, el paisaje y sus expresiones musicales. España, además, cuenta con una imagen de estabilidad política y económica, y se considera un referente cultural, con buen nivel y estilo de vida. Las redes sociales aumentan las imágenes y amplifican las ideas a través de las agencias oficiales, como es obvio, pero también se alimentan de la importancia del flujo turístico entre ambos países[7].

En la actualidad, las redes sociales son protagonistas en la generación de imagen país/cultura en China en relación, en nuestro caso, con los países hispanoparlantes. El turismo conjuga y aglutina los diferentes agentes que ayudan a configurar el imaginario colectivo. Como suma de empresas, el flujo turístico tiene un protagonismo relevante en las relaciones económicas: como imagen país se une a la diplomacia pública y como generador de experiencias, a las industrias culturales, entre las que se encuentra el turismo idiomático.

7. Para un análisis reciente de la imagen de España en Asia, véase González Enríquez y Gijón Torres (2026).

Según los datos compartidos con la Oficina de Turismo de España en China, los flujos turísticos hacia España son, en la actualidad, muy positivos, con una clara progresión tras el parón del COVID-19[8]. Su nicho de mercado son segmentos urbanos de renta media y alta que buscan un destino seguro, estable y culturalmente atractivo. Es precisamente esta triple imagen del país la que Turespaña proyecta en redes sociales y otros canales de comunicación: contenido, información y experiencias compartidas que las redes distribuyen para moldear imaginarios, no solo para informar. Cada vez más, la exigencia de novedad, exclusividad y conocimiento va creciendo exponencialmente, devolviendo por los mismos canales a través de los que han sido informados sus experiencias positivas y negativas. El vínculo, el retorno entre la actividad turística y la curiosidad por aprender la lengua es un activo importante que se debe atender.

En el caso de América Latina, los flujos turísticos se comportan de un modo similar. Las diferencias regionales internas del área priorizan unos territorios sobre otros, en relación con sus posibilidades de explotación turística (naturaleza, cultura) y quizá se ven mermados por la imagen de inestabilidad y falta de seguridad que se proyecta en los medios chinos. En una geografía tan extensa como la de América Latina, la diversidad y sus peculiaridades identifican a cada uno de los países y, si bien se proyecta desde China como un espacio compartido en cuanto a estrategias económicas y políticas, cada país genera su mejor imagen destinada al turismo y a las relaciones económicas y de cooperación. El español, una vez más, aglutina ideas e imágenes de España y América Latina, y comparte en China una etiqueta de «cultura viva».

A estos agentes mencionados a la hora de generar imágenes directas y reales del mundo hispano, se suma la inmigración, con un fuerte desequilibrio entre el país emisor (China) y el receptor (España y América

8. Agradezco al consejero de Turismo en Pekín, Jorge Rubio Navarro, los datos facilitados sobre turismo, imagen país y conversación digital.

Latina). La diáspora china de la segunda mitad del siglo XX tuvo un claro componente económico y mantuvo un crecimiento sostenido desde 1961 con repuntes en la última década del siglo XX y comienzos del siglo XXI. La imagen de China se canalizó a través de estos movimientos migratorios, segmentarios en cuanto a perfiles profesionales y geográficos, que en su desarrollo generacional han generado otras sinergias entre el país de origen y los países de destino.

En efecto, segundas y terceras generaciones de migrantes regresan al país de origen familiar con la doble identidad del país de acogida, que ya es el suyo de origen. Esta migración de retorno es una tendencia al alza en el tejido empresarial bilateral, su biculturalidad un factor clave para trasladar y generar imágenes cercanas y reales. Es frecuente que generen contenidos en redes sobre sus experiencias y se posicionen como importantes prescriptores en la intermediación cultural y económica (Masdeu Torruella, 2021).

A estos flujos turísticos y migratorios se suman, desde la segunda mitad del siglo XX, los intercambios académicos que, si bien se iniciaron en Cuba, se expandieron por todos los territorios al calor de la apertura de relaciones diplomáticas. Los programas para estudiantes de grado y posgrado fueron resultado de la firma de acuerdos de cooperación, que facilitaron la progresiva cadena de intercambios desde la década de los setenta a la actualidad. Si las primeras generaciones de estudiantes de intercambio estuvieron motivadas por el interés por la lengua y la cultura, el siglo XXI ha ampliado considerablemente el interés por otras áreas de estudio vinculadas a las relaciones exteriores, la economía, la ciencia y la tecnología. Así, se van creando redes de investigación que amplían la imagen del mundo hispano más allá de los tópicos al uso.

En el caso de España, en 2016 se creó la Red de Investigadores China-España (RICE), con el fin de fomentar la colaboración académica y dar visibilidad al desarrollo de la investigación multidisciplinar[9].

¿Qué imagen proyecta el mundo hispano en el contexto de la ciencia y la innovación? Conviene destacar que en China la imagen de la ciencia hispana no forma parte, en el entorno académico y empresarial, de una fácil identificación, sino que esta se vincula más a investigadores o grupos de investigación en proyectos compartidos. En ambientes académicos y científicos, se asocia a biomedicina, biotecnología, neurociencia e inteligencia artificial, así como a arquitectura, ingeniería civil, energías renovables, astronomía y patrimonio científico histórico. Se reconocen las aportaciones relevantes en estas disciplinas, pero no se identifican como vinculadas al mundo hispano y, desde luego, el gran público no asocia la ciencia y la innovación a su imagen.

Por parte hispana se realizan, dentro de sus líneas estratégicas, apuestas por dotar de instrumentos de movilidad, fomentar la atracción de talento y reforzar las conexiones entre centros de investigación y pensamiento. Un caso de éxito es el Campus Sino-Hispánico (S-SC) en Shanghái, una iniciativa entre China, España y distintos países de Latinoamérica, a través de la Universidad Politécnica de Madrid, la Universitat Politècnica de Cataluña, la Universidad de Tongji, el Instituto Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Sevilla[10].

Educación, ciencia, comunicación y turismo son los cauces más comunes por donde estados y ciudadanos creamos y percibimos ideas

9. RICE forma parte de la Red de Asociaciones de Investigadores y Científicos Españoles en el Exterior (RAICEX). La red en China promueve los encuentros científicos entre los investigadores hispanoparlantes en China y sus contrapartes locales. RICE cuenta con el apoyo de la Embajada de España, el Instituto Cervantes, la FECYT, el CDTI y la Fundación Ramón Areces.

10. Las actividades del S-SC incluyen un programa de intercambio de estudiantes, convenios de doble titulación, proyectos de investigación conjunta y la incubadora de *startups* Xiji Incubator, (https://www.xijiincubator.com) con el fin de invitar a inversores y emprendedores a mejorar y desarrollar sus proyectos. Véase: https://www.tongji.edu.cn.

e imágenes. Las relaciones económicas que se generan y derivan de todos ellos son, en la actualidad, el entorno donde se trabaja con más intensidad la creación del mejor perfil del país y su cultura. Los estudios e informes sobre las relaciones comerciales y económicas distinguen claramente los territorios políticos de los culturales, con estrategias perfiladas por países y por zonas. En este contexto, España se proyecta como la puerta de Europa y América Latina, un posicionamiento muy atractivo para los inversores. En el caso de América Latina, está integrada en otras estrategias bilaterales y regionales, con un relevante protagonismo en todos los ámbitos.

Recientes informes del CIDOB y del ICEX, o el barómetro del Instituto Elcano, entre otros, son concluyentes: la percepción de España en China es muy positiva. Lo primero que se destaca es la seguridad, entendida desde la estabilidad política y económica atractiva para el inversor, así como la seguridad ciudadana para el visitante ocasional y permanente (turistas, estudiante o expatriados)[11]. La localización geográfica es otro punto destacado que implica su vinculación natural a Europa y su conexión con América Latina. La calidad de vida es, sin duda, la característica que mejor valorada se encuentra en las encuestas a todos los sectores, donde se incluyen las experiencias vinculadas a la gastronomía, la oferta cultural, el patrimonio artístico, la naturaleza y el deporte. Del mismo modo, los estudios sobre la percepción de América Latina en China diseñan una imagen muy positiva como un espacio de colaboración y cooperación amistosa, con una cultura y estilo de vida que comparte con España.

11. El informe del ICEX (2023) señala la buena evaluación de España como plataforma de acceso a otros mercados. En los parámetros utilizados se señala la calidad de vida (seguridad, ocio, oferta cultural) con un 8,4, seguido de la calidad de las infraestructuras (7,9), la adecuada integración de expatriados (7,7) y las plataformas logísticas (7,6). El *Barómetro de la Imagen de España* del Instituto Elcano (González Enríquez y Gijón Torres, 2026) señala que debido al escaso volumen de contactos comerciales y culturales la imagen no es nítida ni precisa y se mantiene dominada por el fútbol y el atractivo turístico.

A modo de conclusiones, conviene señalar que la percepción de la geografía del español en China está aún por descubrir y por tanto tiene grandes potencialidades en todos los ámbitos. Los códigos visuales asociados a España y Latinoamérica están en permanente cambio, motivados por la geopolítica, la cultura digital y la mayor movilidad de la ciudadanía que se manifiesta, en lo global y lo local, atendiendo a nuevos parámetros. Nos movemos en referentes parciales, como son el entorno urbano, criterios generacionales y niveles formativos que nos devuelven una imagen de España y Latinoamérica todavía fragmentaria, si bien altamente positiva. Los prescriptores de opinión, desde los medios de comunicación a las redes sociales, crean un mosaico de imágenes poliédricas, «en construcción», donde la palabra no está ausente.

El español y su cultura, el español como valor económico o el español en el ecosistema digital son los retos que tienen los Estados y las instituciones que los conforman para aprovechar el potencial de la lengua. En 2022, el Gobierno de España aprobó el PERTE «Nueva economía de la lengua», que se plantea como factor de crecimiento económico y competitividad internacional en áreas como la IA, la traducción, el aprendizaje, la divulgación cultural, la producción audiovisual, la investigación y la ciencia[12]. La presencia del español en todos los ámbitos del conocimiento y la experiencia es el mejor activo para crear una imagen contemporánea y actualizada de lo que somos y su proyección en China.

Desde el Instituto Cervantes en China, la lengua y la cultura articulan nuestra presencia y, como señala Martín López-Vega (2019), «la manera en cómo lo hagamos va a crear una imagen de lo que somos; por eso es tan importante el *para qué* [...] nuestra misión es difundir nuestra cultura para cambiar el relato que los demás han creado sobre nosotros».

12. Véase: https://planderecuperacion.gob.es/como-acceder-a-los-fondos/pertes/perte-nueva-economia-de-la-lengua.

Conclusiones

La estrategia de los países hispanos a lo largo de las últimas décadas se ha desarrollado en las nuevas coordenadas de comunicación y estrategia geopolítica. A su vez la percepción en el país de destino no es homogénea, ya que varía entre la opinión pública, los medios de comunicación, las empresas y la política estatal. A pesar de ello, los estereotipos siguen teniendo un protagonismo positivo que evoca un atractivo estilo de vida, una interesante capacidad de propuestas culturales –desde el patrimonio material a la gastronomía– que promueven el flujo turístico, así como una gran potencialidad en el desarrollo económico con diferentes estrategias territoriales.

Referencias bibliográficas

González Enríquez, C. y Gijón Torres, F. (2026) *Barómetro de la Imagen de España. Resultados de la 13.ª oleada*. Real Instituto Elcano. https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2026/02/13bie-asia-pacifico-informe-feb2026.pdf

Huang, Z. (2024). *Historia y anécdotas del acercamiento de la Nueva China a América Latina después de 1949* (Traducción de Pablo Rovetta). Ediciones Luxemburg20. https://edicionesluxemburg.com.ar/wp-content/uploads/2025/01/Historia-y-anecdotas_ebook-1.pdf

Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) (2023). *Chinese FDI in Spain: Global Outlook 2023*. ICEX y KPMG. https://www.investinspain.org/content/dam/icex-invest/documentos/publicaciones/china-desk/Chinese_FDI_Spain_2023.pdf

Lecea López de la Osa, M. P. (2018). *El viaje de una vida. Memorias de María Lecea*. Universidad de Granada.

López-Vega, M. (2019) El futuro de la presencia internacional de la cultura en español. En VV. AA., *El español en el mundo 2019. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 315-331). Instituto Cervantes y Bala Perdida. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2019.pdf

Masdeu Torruella, I. (2021) ¿Volver a China? Un estudio intergeneracional sobre las prácticas de migración y retorno. En J. Beltrán Antolín (Coord.), *Asia Oriental. Transnacionalismo, sociedad y cultura* (pp. 183-200). Bellaterra.

Noya Miranda, F. J. (Dir.) (2007) *La imagen de España en China*. Real Instituto Elcano. https://www.realinstitutoelcano.org/monografias/la-imagen-de-espana-en-china/

Ríos Paredes, X. (2019). *Pepe Castedo, vida y azares*. Teófilo Comunicación.

Tsou H. R. (2013). *Los brigadistas chinos en la Guerra Civil: la llamada de España* 1936-1939. Los Libros de la Catarata.

EL INSTITUTO CERVANTES EN CHINA: VEINTE AÑOS DE PRESENCIA, EVOLUCIÓN, ADAPTACIÓN

Inmaculada González Puy
INSTITUTO CERVANTES DE PEKÍN

1. Introducción

El Instituto Cervantes nació en marzo de 1991 para cumplir el compromiso de España de reforzar su presencia cultural en el mundo tras la consolidación democrática. Apenas un año después inauguraba su primer centro en Asia, en Manila. Un aspecto relevante de esa expansión inicial del Instituto Cervantes fue la elección de algunas ciudades con fuerte carga histórica y simbólica; y Manila fue, lógicamente, uno de los destinos prioritarios. Aunque el español ya no era lengua mayoritaria en Filipinas, seguía existiendo un interés académico y cultural por su recuperación, así como una tradición hispanista importante. Fue por tanto una elección estratégica por la huella histórica y el pasado compartido. Además, no se partió de cero, ya que se absorbió y, de alguna manera, se dio continuidad a las llamadas «Casas de España» que ya existían en la ciudad. Estas instituciones habían desempeñado previamente funciones de promoción cultural, enseñanza del idioma y punto de encuentro para la comunidad hispanohablante. El Instituto Cervantes las integró en una estructura más amplia y profesionalizada, alineada con la política cultural exterior de España.

Unos años después, a finales de esa misma década, la institución inició su lenta pero decidida aproximación a China, atenta a los informes y las noticias sobre el creciente interés que existía en el gigante asiático por la lengua y la cultura en español. La visita del entonces director del

Cervantes, Jon Juaristi[1], en 2003 y la vinculación que con China había tenido el que sería su sucesor, Fernando Rodríguez Lafuente, fueron elementos decisivos para que la institución empezara a pensar en clave de China. Efectivamente, cabe destacar que Rodríguez Lafuente fue lector en una universidad de Pekín entre 1988 y 1989[2], lo que le permitió conocer desde dentro la realidad educativa y académica del país y el potencial que para el español suponía.

No era fácil, porque las posibilidades que entonces se permitían para el aterrizaje en China de entidades culturales y educativas extranjeras no se ajustaban a los prototipos de centros en el mundo que tenía en marcha la institución. Tras años de contactos con diversas contrapartes chinas, de análisis y valoración de distintos modelos de cooperación –desde aulas de español integradas en universidades hasta centros de colaboración mixta en materia educativa[3]–, España supo identificar la oportunidad que comenzó a ofrecer el Gobierno chino a partir de 2002, con el lanzamiento de nuevas directrices desde su Ministerio de Cultura para la creación de centros culturales extranjeros. Este nuevo marco permitió reorientar la estrategia institucional, que culminaría con la apertura en Pekín del primer centro del Instituto Cervantes en China.

Respaldado por un oportuno contexto político estratégico por parte del Gobierno de España, con el lanzamiento del Plan Marco Asia-Pacífico

---

1. El poeta Jon Juaristi fue director del Cervantes entre 2001 y 2004.

2. Fernando Rodríguez Lafuente fue profesor de Literatura e Historia en el entonces denominado Instituto de Estudios Extranjeros número 2, ahora Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. Fue director del Instituto Cervantes entre 2004 y 2007.

3. El primer centro de la Alliance Française en Pekín se abrió en 1998 en el entonces denominado Instituto de Lenguas de Pekín (ahora Universidad de Lenguas de Pekín), utilizando el formato de empresa educativa mixta, que implicaba –e implica– un director chino y un codirector francés. Fue uno de los primeros grandes retornos de instituciones culturales occidentales a China tras el periodo de apertura iniciado a finales de los años setenta. Este centro marcó el inicio de una red que posteriormente se expandiría a otras ciudades del país y abrió paso al Centro Cultural Francés del Institut Français, que se establecería en 2002 con el mismo modelo autónomo del futuro Instituto Cervantes (2006) y complementaría la labor de la Alliance (que no forma parte de la Administración pública francesa).

2000-2002[4] –que promovió iniciativas para reforzar la diplomacia cultural con y en Asia, como la apertura de Casa Asia en Barcelona (2001)–, ya con César Antonio Molina a la cabeza de la institución, el Cervantes apostó por negociar un acuerdo con las autoridades chinas que contemplaba la apertura de centros culturales en régimen de reciprocidad[5].

Dicho acuerdo para la creación de centros culturales de España y de China en bases de reciprocidad se firmó durante la visita del entonces presidente Hu Jintao a Madrid en noviembre de 2005. Como resultado, el primer centro del Instituto Cervantes en China se inauguró en Pekín el 14 de julio de 2006, mientras que el Centro Cultural Chino en Madrid abriría sus puertas unos años más tarde, en 2012. En el momento de la firma del acuerdo, China contaba solo con dos centros culturales en Europa (París y La Valeta), en el marco de una estrategia incipiente de proyección cultural internacional. En el mismo viaje se impulsaría el primer Instituto Confucio de España, una colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid, que se abrió oficialmente dos años después.

El Cervantes de Pekín fue así el segundo centro cultural extranjero que se estableció con ese nuevo modelo autónomo, después de su homólogo, el Institut Français. El Goethe Institut había propiciado ya en 1988 una primera implantación en el campus universitario de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, bajo el paraguas del Ministerio de Educación chino y la supervisión de las autoridades universitarias, si bien no fue registrado oficinalmente como centro cultural alemán hasta 2007. A partir de ese año, fueron llegando a la capital a través de acuerdos en reciprocidad Rusia, Dinamarca, Hungría y Serbia.

---

4. El Plan Marco Asia-Pacífico 2000-2002 fue la primera estrategia integral del Gobierno de España hacia Asia-Pacífico. Tenía un enfoque amplio: diplomático, económico y cultural. Supuso el caldo de cultivo para la creación de la red Cervantes en Asia. Después de este primer plan hubo una continuación: el Plan de Acción Asia-Pacífico 2003-2005.

5. En el mismo marco de estrategia geopolítica para Asia-Pacífico, se abrieron centros en Tokio (2006), Nueva Delhi (2007) y Sídney (2008), y las aulas de Hanói (2001) y Yakarta (2004).

ILUSTRACIÓN 1 INAUGURACIÓN DEL INSTITUTO CERVANTES DE PEKÍN



FUENTE: Instituto Cervantes.

El Centro Cultural Chino de Madrid se abrió como modelo autónomo en reciprocidad al Cervantes de Pekín, mientras el Instituto Confucio, dependiente entonces del Hanban, organismo adscrito al Ministerio de Educación de China, impulsaba en esos años una estrategia pujante de desarrollo global y sellaba alianzas con universidades de Valencia (UV), Granada (UGR), Barcelona (UAB, UB y UPF), León (ULE), Castilla-La Mancha (UCLM), Zaragoza (UNIZAR) y Las Palmas (ULPGC), o entidades como Casa Asia. Gestionados desde 2020 por el Center for Language Education and Cooperation (CLEC), sucesor del Hanban, estos institutos operan siempre en colaboración con universidades u otras entidades extranjeras y forman parte de una política estatal de diplomacia pública y difusión lingüística y cultural impulsada, en paralelo a los centros culturales chinos[6], por el Gobierno de la República Popular.

6. Actualmente hay ya 20 centros culturales chinos, repartidos en los cinco continentes, mientras que después de Francia, España y Alemania, en Pekín se han abierto en reciprocidad centros de Rusia, Dinamarca, Bulgaria, Hungría y Polonia.

Asimismo, en el acuerdo fundacional suscrito en Madrid en 2005 se preveía la posibilidad de abrir nuevos centros de uno y otro país en otras ciudades del país anfitrión, y España a través de sus misiones diplomáticas y del propio Cervantes de Pekín solicitó repetidamente validación para la apertura de un segundo centro en Shanghái, si bien no se oficializó hasta la firma de un protocolo complementario casi dos décadas más tarde, en 2024.

Mientras se esperaba que dicho trámite pudiera ser ultimado, en 2007, siguiendo el modelo de Alemania con su Goethe Institut en Shanghái, se abrió en la capital económica y financiera de China un nuevo espacio cervantino, amparado en el paraguas institucional del Consulado General de España. Denominado «Biblioteca Miguel de Cervantes de la Sección Cultural del Consulado General de España en Shanghái», instalado en una magnífica ubicación en la antigua concesión francesa, con dirección compartida desde el Instituto Cervantes de Pekín y una mínima plantilla, la institución desarrolló actividad continuada en el terreno de la promoción de la cultura y los servicios de biblioteca. En 2010, el Cervantes de Pekín estableció un acuerdo con una entidad educativa pública de la ciudad de Shanghái para realizar un programa de formación en español, con la supervisión, marca y certificación del Instituto Cervantes, creándose así un modelo muy sostenible, del que se tratará más tarde.

El 10 de septiembre de 2024 el centro de Shanghái fue finalmente reconocido con todas sus competencias como segundo Instituto Cervantes en China en el marco de la visita del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez. De hecho, España es el único país que cuenta con dos centros culturales oficiales, mientras siguen a la espera de ratificación otros países e instituciones europeas. Este hito, en un contexto de excelencia de las relaciones diplomáticas bilaterales entre España y China, consolidó institucionalmente el papel del Cervantes como plataforma estratégica en la difusión y docencia del español, en uno de los principales polos culturales y económicos del país.

ILUSTRACIÓN 2 INAUGURACIÓN DEL INSTITUTO CERVANTES DE SHANGHÁI



FUENTE: Instituto Cervantes.

En 2027 se cumplirá el vigésimo aniversario de la presencia del Instituto en la ciudad de Shanghái, desde que aquel primer embrión se inaugurara como Biblioteca Miguel de Cervantes. En coherencia con esta nueva situación, la biblioteca de Shanghái ha recibido de forma reciente denominación propia, dedicada acertadamente a la figura de la traductora y sinóloga Marcela de Juan, mientras que la del centro de Pekín rinde homenaje a la figura de Antonio Machado, uno de los poetas más traducidos al chino. Ambas bibliotecas han desarrollado colecciones especializadas, con importante atención a los fondos locales –libros traducidos del español al chino y obras sobre China en español–, que permiten abrir estos espacios tanto a quienes aún no conocen la lengua como a los hispanohablantes interesados en profundizar en la realidad china.

2. La situación del español en la enseñanza no reglada en el comienzo del nuevo milenio

Cuando se produjo la llegada a Pekín de nuestra institución, en 2005, la enseñanza del español en China se encontraba prácticamente circunscrita al ámbito de la educación superior, donde se ofrecía como especialidad filológica en una veintena de facultades en centros de enseñanza superior. Exceptuando alguna universidad que tímidamente ofrecía cursos en sus campus más allá de los propios itinerarios académicos, no existían entonces opciones significativas de enseñanza no reglada que permitieran el acceso al idioma español a un público más amplio y general, sin necesidad de matricularse en una carrera. Tampoco se ofrecía como formación extraescolar para niños o adolescentes. En este contexto, la apertura de los cursos del Instituto Cervantes de Pekín supuso un punto de inflexión y atrajo de inmediato a un perfil diverso de estudiantes que deseaban completar su formación universitaria con una segunda lengua extranjera o que necesitaban reforzar sus competencias lingüísticas porque tenían intención de emprender estudios de máster o doctorado en destinos hispanohablantes. Este interés sostenido se tradujo rápidamente en un volumen muy elevado de matrículas, lo que permitió que el centro se consolidara en pocos años como uno de los Cervantes con mayor número de inscripciones de toda la red global. Progresivamente, se fue detectando una pujante demanda, también, en el ámbito de los cursos para niños y adolescentes, de modo que la institución tuvo que asumir pronto un nuevo reto: la formación de docentes en ese terreno. En eso, China marcó tendencia y se convirtió en uno de los países piloto, puesto que la enseñanza del español en ese sector es ahora, veinte años después, un valor en alza en toda la red cervantina.

El español ha continuado ganando terreno en China a lo largo de las últimas décadas, con un crecimiento exponencial en la enseñanza reglada pero muy especialmente en la no reglada. Con datos oficiales para la primera, cuando hablamos del desarrollo del español en China, nos enfrentamos reiteradamente al gran intangible: la falta de cifras oficiales

y contrastadas para la expansión en el ámbito no reglado, provocada tras la aparición de numerosas academias privadas, cursos a cargo de profesores particulares –con formación no siempre suficientemente acreditada–, que se ofrecen desde diferentes plataformas, así como la proliferación de un sinfín de aplicaciones autodidactas. Bien podemos decir que en el momento actual, incluso frente a los nuevos retos de la inteligencia artificial que se plantean por igual para cualquier idioma, la curva de desarrollo y la popularidad que tiene la lengua de Cervantes en el país de Confucio sigue siendo claramente ascendente, hasta posicionarse, en términos de demanda, como una de las principales lenguas extranjeras, después del inglés, tanto en itinerarios cruzados de especialidades universitarias, en la enseñanza secundaria o en el sector de la formación privada. Por fin podemos afirmar que, afortunadamente, ha quedado desacreditada la etiqueta con la que se la había clasificado durante décadas: lengua minoritaria [*xiao yuzhong*, 小语种].

Hoy por hoy, el atractivo del español en China se apoya, sin duda, en su condición de lengua global compartida por más de veinte países, con la mayoría de los cuales China mantiene relaciones estratégicas en los ámbitos económico y comercial. Este hecho constituye uno de los principales factores de interés para su aprendizaje, al haber puesto de relieve la necesidad de profesionales con perfiles multidisciplinares, capaces de dominar la lengua, de comprender y mediar en su contexto cultural e idiosincrasia.

Con numerosas visitas cruzadas de líderes de alto nivel entre China y estos países para fortalecer las relaciones, las inversiones y la presencia de grandes empresas chinas en el continente hispanoamericano, se consolida un espacio –España, Hispanoamérica y China– que favorece una mayor circulación de personas, ideas y bienes culturales, así como el interés por el conocimiento mutuo y esa demanda de profesionales capaces de comunicarse en español y chino. En este marco, también el turismo emisor y receptor entre estos países constituye un nicho creciente de demanda de profesionales especializados. Por otra parte, los recientes desencuentros comerciales y políticos con Estados Unidos

han llevado a China a intensificar su proyección en América Latina y a reforzar la cooperación Sur-Sur. En este contexto, el español se ve estratégicamente fortalecido en la perspectiva de las autoridades chinas.

3. Aprender español en China hoy: nuevos perfiles y motivaciones

A lo largo de estos años se ha observado una evolución en el perfil del estudiante de español y en los motivos que lo impulsan a su aprendizaje. Como ya se ha dicho, hace dos décadas la mayoría de quienes se acercaban a la lengua de Cervantes eran estudiantes universitarios matriculados en filología en universidades chinas, con vocación de convertirse en profesores o investigadores. Una parte significativa contemplaba también la posibilidad de continuar sus estudios en España o en universidades de Hispanoamérica para obtener titulaciones complementarias. Con el desarrollo de las relaciones económicas y comerciales, muchos de estos egresados encontraron posteriormente empleo en empresas o instituciones vinculadas a España e Hispanoamérica.

En la actualidad, especialmente tras el auge de la primera década de los 2000, ha aumentado notablemente el número de titulados universitarios que acreditan ya un dominio del español. Aun así, sigue siendo relativamente sencillo para quienes conocen esta lengua acceder a empleos mejor remunerados que aquellos que cuentan únicamente con el inglés como lengua extranjera.

Por ello, el español continúa siendo un claro valor añadido en el currículum profesional. Según diversas encuestas, el principal motivo para su estudio –ya sea por parte de los propios jóvenes o de sus familias– es precisamente su elevada empleabilidad en un mercado laboral altamente competitivo. Además de los egresados en Filología Hispánica, cuyas cifras tienden a estabilizarse, crece el número de estudiantes de otras disciplinas que incorporan el español como segunda lengua extranjera. En respuesta a los nuevos desafíos de la inteligencia artificial, los

departamentos de filología de las universidades chinas, por su parte, también han comenzado a diversificar su oferta, con itinerarios cruzados y multidisciplinares que integran contabilidad, estudios empresariales o turismo.

En paralelo, además de ese colectivo que busca acceder o mejorar su posicionamiento profesional, en los últimos años se está consolidando progresivamente un nuevo nicho de personas que se acercan al español por afinidad cultural en sus múltiples expresiones: porque desean leer a García Márquez o a Borges en versión original, seguir sin subtítulos el cine de Almodóvar, Ricardo Darín o *La casa de papel*, son fieles seguidores de artistas como Rosalía o Shakira, sienten interés por el flamenco o los ritmos latinos, y disfrutan del deporte en español o de la diversidad de nuestra gastronomía. También hay quienes desean viajar a España o a Hispanoamérica y quieren hacerlo con un vocabulario básico que les permita desenvolverse con mayor autonomía. Se trata, en muchos casos, de profesionales con una situación laboral estable que optan por un aprendizaje más relajado, en el que también tienen un peso importante la dimensión de interacción social y el disfrute cultural.

Por tanto, el Instituto Cervantes ha ido actualizando su oferta formativa, incorporando una orientación cultural a través de talleres y cursos que no exigen una dedicación intensiva de tiempo ni la superación obligatoria de exámenes al final de cada nivel. Esta evolución no sustituye, sino que complementa, la oferta tradicional de cursos generales, que siguen respondiendo a las necesidades de aquellos alumnos que requieren un aprendizaje más rápido y estructurado. En conjunto, ambas líneas permiten atender a perfiles de público más diversos que en los primeros años de la institución, cuando la mayoría de los alumnos se inscribían en cursos intensivos con el objetivo de alcanzar el nivel más elevado posible en el menor tiempo.

4. Una reflexión sobre los nuevos modelos de centros. Nuevos retos cervantinos

Tras sus dos primeras décadas de presencia en China, el Instituto Cervantes se ha consolidado como un actor clave en la proyección internacional del español y como una plataforma necesaria para el diálogo cultural entre China y el mundo hispanohablante.

Como en el resto del mundo, desde sus inicios articuló su poliédrica misión: la enseñanza de la lengua –con decenas de miles de matrículas acumuladas en un contexto inicial de escasa oferta en enseñanza no reglada–, las certificaciones DELE y SIELE, la formación de profesorado de ELE y una programación cultural de amplio espectro, que abarca coloquios, conferencias, conciertos, exposiciones o proyecciones de cine, junto a los servicios de sus bibliotecas.

En este proceso, la institución ha transitado desde una fase de implantación y crecimiento acelerado hacia una etapa de madurez caracterizada por una profunda integración en el tejido cultural del país anfitrión, con especial énfasis en la cooperación con entidades locales y en la búsqueda de nuevos modelos que garanticen sostenibilidad, proyección y visibilidad.

La acción cultural del Instituto Cervantes, desarrollada de la mano de contrapartes chinas que actúan como mediadores y facilitadores, no aspira a imponer un discurso único, sino un diálogo fluido. Su vocación de «ida y vuelta» –basada en el encuentro y la concurrencia con la sociedad civil china– le ha permitido superar el enfoque meramente difusor para convertirse en un espacio de creación y reflexión compartida.

Asimismo, los retos derivados de la apertura, por imperativo institucional, de un centro en Shanghái en 2007, con competencias restringidas para generar ingresos complementarios al presupuesto del Estado, propiciaron una madurez temprana en la reflexión y en la puesta en marcha de nuevos modelos adaptados a la idiosincrasia del país.

El centro de Shanghái, a la espera de obtener el reconocimiento necesario para impartir cursos propios, se vio obligado a reinventarse para garantizar su sostenibilidad en un contexto especialmente complejo, marcado por la crisis de 2009-2010. La prioridad inmediata fue potenciar acuerdos con socios educativos locales para impartir cursos bajo la marca Cervantes, aportando supervisión académica y garantía de calidad. Con unas instalaciones limitadas a un aulario simbólico, una sala polivalente y una pequeña biblioteca, se reforzó la vocación de «salir a la calle» para desarrollar actividades de mayor envergadura en colaboración con entidades locales de prestigio.

Además de los cursos impartidos en colaboración con instituciones locales, la presencia constante en plataformas culturales y las alianzas con redes de máxima influencia y prestigio –Metro de Shanghái, ferias y festivales de arte y literatura, teatros y museos– contribuyeron a consolidar una destacada proyección pública y un elevado retorno en reconocimiento de la marca y visibilidad.

Esa apuesta, nacida inicialmente de la necesidad, ha pasado a denominarse ya el «modelo de Shanghái», consolidándose como una opción de éxito y como una nueva modalidad de presencia institucional, susceptible de ser estudiada y, eventualmente, replicada en el futuro en otros entornos.

Tras el reconocimiento de centro de Shanghái como segundo centro del Instituto Cervantes en China con sus capacidades plenas en 2024, la colaboración con socios educativos externos para la oferta docente discurre de forma paralela a los cursos impartidos en empresas o en línea, que se desarrollan fuera del centro, lo que contribuye a una mayor optimización de los espacios.

Por todo ello, la reflexión sobre posibles modelos o estrategias de futuro, al menos en el contexto chino, sugiere concentrar esfuerzos sobre todo en tres líneas de actuación: certificaciones, formación de formadores y acreditaciones de marca, con una red de antenas, aulas o antenas. Paralelamente, en el conjunto de la institución se debate, a escala global, si el Instituto Cervantes –tras 35 años de trayectoria– debe continuar

centrándose en la tradicional impartición directa de cursos propios o si, en determinados entornos, puede considerar nuevas formas de expansión basadas en alianzas educativas.

A diferencia de lo que ocurría en los primeros años de presencia del Instituto en China, en un escenario marcado por la ausencia de enseñanza no reglada, los estudiantes ya no necesitan desplazarse a través de megalópolis de más de veinte millones de habitantes y tráfico especialmente denso, ya que disponen de ofertas más próximas a sus domicilios, aplicaciones de autoaprendizaje y cursos en línea que proporcionan recursos formativos a precios muy competitivos, sin necesidad de desplazamiento. Por ello, en lo que respecta a la impartición de cursos de español por parte del Instituto Cervantes, parece necesario, por un lado, reforzar una red de aularios, mediante acuerdos para uso puntual, que permita una mayor inserción y expansión en el tejido urbano; por otro lado, impulsar la oferta académica en colaboración con entidades locales, tanto en distintos distritos de las ciudades donde el Instituto ya está presente como en otras en las que no tiene sedes. A su vez, resulta prioritario mejorar, actualizar y diversificar los recursos de formación en línea, impulsando de manera urgente el desarrollo de aplicaciones digitales propias, en este caso adaptadas en concreto al entorno chino, que permitan ofrecer modalidades de enseñanza no presencial con los estándares de calidad de la institución.

Las certificaciones –DELE y SIELE– presentan un importante potencial de crecimiento, precisamente por el impacto de la enseñanza autodidacta, la expansión de la oferta en academias privadas y la creciente presencia del español en el sistema educativo escolar (DELE escolar). Si bien la curva de crecimiento del DELE experimentó un descenso significativo tras la pandemia, debido al cierre prolongado de universidades y centros examinadores y las dificultades en la movilidad de profesores y alumnos, se observa una recuperación progresiva, aunque aún moderada. Conviene recordar que, antes de dicho periodo, este diploma registraba crecimientos interanuales en torno al 35 %.

Por su parte, el SIELE continúa mostrando un comportamiento especialmente dinámico, siendo China –y en particular Shanghái– uno de los territorios con mayor número de inscritos dentro de toda la red del Instituto Cervantes.

Pero para conseguir impulsar aún más el desarrollo y crecimiento de esas certificaciones, el Instituto Cervantes necesita aliados y socios estratégicos que compartan la convicción de su calidad, pertinencia y necesidad. En este sentido, sería deseable que, entre todos los distintos organismos de la Administración española con competencia en la materia, se reforzara el reconocimiento de estas titulaciones oficiales, otorgándoles un valor institucional más sólido y actualizado a través, por ejemplo, de la incorporación en el ámbito consular español del requisito (y no una mera recomendación) de un nivel mínimo de idioma. Este podría ser acreditado mediante las certificaciones oficiales DELE o SIELE, al menos para determinadas tipologías de visados, no solo en China, sino también en otros países donde España aplica requisitos similares para la entrada de sus nacionales, en línea con lo que ya hacen otros Estados europeos con sus certificaciones oficiales. Asimismo, se observa una notable disparidad en los requisitos de nivel o certificaciones exigidas para el acceso a las universidades españolas, aún lejos de una armonización efectiva, lo que ha propiciado la proliferación de cursos «umbral» orientados a atraer a estudiantes chinos que, en muchos casos, no logran integrarse adecuadamente en los itinerarios académicos.

En este contexto, desde el Instituto Cervantes en China se viene recomendando con especial insistencia que los estudiantes que vayan a cursar estudios universitarios en España –o en otros países hispanohablantes– no accedan sin un nivel adecuado de español, al menos un B2 en el caso de estudios de grado, y, sobre todo, sin una certificación oficial que lo acredite. Son recurrentes en los medios académicos de España las quejas tanto de estudiantes que comparten aula con alumnos chinos sin el nivel lingüístico necesario como del profesorado que debe gestionar diariamente esas disparidades de competencia.

Al mismo tiempo, resultaría prioritario el reconocimiento de estas certificaciones por parte de las autoridades chinas como acreditación oficial de idioma en el sistema educativo chino. Se trata de una cuestión que ha sido planteada de forma reiterada a través de los correspondientes canales diplomáticos. Mientras que en Hong Kong, mediante un convenio con la HKEAA (la autoridad educativa en esa Zona Administrativa Especial), el DELE fue ya reconocido en 2025 como una de las pruebas de idioma admitidas en la selectividad, en China continental aún no se ha alcanzado esa validación. Su eventual incorporación al sistema del *gaokao* o de pruebas equivalentes supondría, sin duda, el reconocimiento apropiado como prueba oficial del idioma español y un nuevo valor añadido para el diploma.

Al aludir a las tres líneas en las que convendría centrar la actividad académica del Instituto Cervantes en China, la formación de profesores –especialmente no nativos– ocupa sin duda un lugar prioritario. Entre los principales retos a los que se enfrenta el desarrollo del español en China se encuentra la escasez de docentes cualificados, muy particularmente en el ámbito de la enseñanza secundaria. Se detecta asimismo en general una falta de suficiente acreditación profesional entre los docentes de la enseñanza no reglada.

La falta de profesores capacitados constituye, sin duda, uno de los principales obstáculos para el crecimiento del español en el país de Confucio, un «cuello de botella» condicionado por diversos factores de carácter estructural. Entre ellos, la menor atracción que la profesión docente ejerce sobre las nuevas generaciones, en comparación con otros ámbitos laborales que ofrecen mayores niveles de remuneración; así como las elevadas exigencias académicas para optar a un puesto en la universidad china, que incluyen la obtención de doctorado y la publicación de numerosos artículos en revistas académicas, lo que desincentiva a parte de los jóvenes a seguir esta vía profesional.

Por eso, desde los centros del Instituto Cervantes en China, se está trabajando activamente para impulsar de la mano de universidades, especialmente de aquellas orientadas a la formación de docentes, programas con titulación conjunta, con especial atención al profesorado de educación secundaria, con el fin de generar un necesario efecto multiplicador.

En cuanto a la tercera línea que se debe potenciar –las acreditaciones de marca o la creación de extensiones–, esta vendría justificada por la imposibilidad de abrir más espacios propios en otras ciudades dadas las dificultades en la consecución de los permisos o las limitaciones estructurales de la propia institución. En un país ingente como China, la expansión del Instituto para llegar a más lugares de su geografía pasaría necesariamente por la creación de antenas, aulas o extensiones en colaboración con entidades educativas en aquellas ciudades con interesantes perspectivas de crecimiento –como Chengdu, Hangzhou o Hong Kong–, ampliando así su alcance territorial.

Para ello, resultaría necesario potenciar la figura de coordinadores de plantilla con un perfil multidisciplinar –académico, cultural y de promoción–, con el fin de poder asegurar personal propio, que asegure un seguimiento continuo de la actividad y un adecuado control de calidad.

Este modelo de aulas o antenas, como forma de expansión, sugiere una mayor implicación de la plantilla y un control de calidad más estrecho por parte de la institución que el sistema tradicional de centros acreditados, cuya implantación y evaluación resultan especialmente complejas en China, dado que muchos de los centros candidatos no suelen cumplir los requisitos mínimos de calidad exigidos.

Paralelamente, la institución ha comenzado a afrontar los retos derivados de la transformación digital, en particular el impacto de la inteligencia artificial. Sería importante hacer un esfuerzo para trabajar en nuevas aplicaciones y plataformas de aprendizaje autónomo de lenguas, que están redefiniendo los modelos tradicionales de enseñanza y difusión del español, también en China.

5. Conclusiones

Tras dos décadas de presencia en China, el Instituto Cervantes ha consolidado su papel como actor clave en la proyección internacional del español y como plataforma de diálogo cultural entre China y el mundo hispanohablante. La experiencia acumulada en este periodo pone de relieve el crecimiento sostenido del interés por la lengua y la cultura en español y, también, la necesidad de adaptar los modelos de actuación a un entorno cambiante, altamente competitivo y con especificidades propias, tanto en el ámbito educativo como en el institucional y tecnológico.

El caso chino muestra, en este sentido, la pertinencia de avanzar hacia modelos más flexibles, descentralizados y diversificados, en los que la colaboración con instituciones locales, la optimización de recursos y la proyección territorial a través de redes y alianzas adquieren un papel central. Este enfoque permite una mayor capacidad de penetración en el tejido urbano, cultural y educativo, así como una respuesta más ágil a las transformaciones del aprendizaje de lenguas ante los nuevos retos de la era digital.

El denominado «modelo de Shanghái» supone una reflexión sobre los modelos tradicionales de centro mediante fórmulas más sostenibles basadas en la cooperación. Se articula en torno a estructuras ligeras y flexibles, concebidas como «centros de operaciones» con equipos profesionales multidisciplinares que extienden su actividad más allá de los espacios físicos y actúan en estrecha conexión con el entorno local, tanto en el ámbito cultural como en el educativo. Este enfoque se completa con una adecuación racional de los espacios. Lejos de constituir una solución coyuntural, este modelo apunta a una posible línea de desarrollo estratégico a estudiar, de cara al futuro para aquellos contextos internacionales donde las limitaciones estructurales o las dinámicas locales aconsejen enfoques similares.

La intensa actividad desarrollada en China –con alrededor de 350 acciones culturales anuales entre sus dos centros– ha combinado la presencia de creadores consolidados y emergentes del ámbito hispanohablante. Destaca también la apuesta decidida por la recuperación y la puesta en valor de la memoria histórica compartida entre España y China, relegada durante largo tiempo. En esta línea, se ha prestado especial atención a rescatar del olvido la labor de los primeros sinólogos de los siglos XVI y XVII, como Juan Cobo o Diego de Pantoja, cuya pionera trayectoria sirvió como eje simbólico del simposio internacional celebrado en Pekín en 2018 y permitió poner en valor una larga tradición de vínculos históricos y culturales. Se ha trabajado asimismo para dar mayor visibilidad a la presencia española en etapas posteriores, con el legado de Sinibaldo de Mas o el patrimonio arquitectónico de los edificios del arquitecto Abelardo Lafuente en el Shanghái de las décadas de 1920 y 1930.

En esta misma línea, como parte de las acciones dirigidas a dar valor a la historia compartida, el Instituto Cervantes en China ha impulsado proyectos de investigación, publicaciones bilingües de interés común[7], así como materiales de divulgación del español y de apoyo a la enseñanza de ELE, orientados a facilitar el acceso a la lengua y a sus contextos culturales en el entorno chino[8].

---

7. Entre las publicaciones del Instituto Cervantes en China cabe mencionar las actas con las intervenciones académicas del congreso «Diego de Pantoja y China. Reflexiones sobre las relaciones históricas entre China y el mundo hispánico» (VV. AA, 2021). Asimismo, destaca la reedición de la primera versión en chino del *Quijote,* realizada por Lin Shu en 1922, publicada bajo el título *Historia del Caballero Encantado* en su proceso de retorno al español de la mano de la sinóloga Alicia Relinque Eleta. Asimismo, se apoyó la reedición del primer texto traducido del chino al español, el *Espejo claro del rico corazón,* de Juan Cobo (2023). Se incluyen también, en esta línea editorial de carácter sinérgico con China, los catálogos de literatura traducida al chino publicados en 2010, 2011 y 2025, cuya última versión (Carzoglio, 2025) refleja un incremento aproximado del 300 % en el número de títulos. Y, por último, las guías cervantinas que orientan al viajero hispanohablante sobre las ciudades de Pekín y Shanghái, editadas regularmente en versión digital desde 2007.

8. Entre otros materiales de apoyo a la enseñanza y divulgación del español realizados por los equipos docentes de los centros en China destacan el *Diccionario español-chino de LaLiga* (Instituto Cervantes, 2021); *Cien frases español-chino* (Instituto Cervantes, 2010); *Curso inicial de español A1.1-A* (Bega González, 2025); *Curso Español relajado A1* (Bega González, 2025); *Xilófono 1* y *Xilófono 2* (Bega González, s. f.).

A la luz de lo expuesto en este artículo, resulta cada vez más evidente la necesidad de reforzar, aún más si cabe, la colaboración con las distintas instituciones de la Administración española presentes en el exterior, con el fin de avanzar de manera coordinada en una misma dirección y contribuir al fortalecimiento de la imagen de España en su conjunto. En este marco, el Instituto Cervantes mantiene también en China una clara vocación de apertura y cooperación, orientada a sumar esfuerzos y generar sinergias con los distintos actores implicados. Para ello, resulta especialmente relevante consolidar dinámicas de trabajo estables y estructuradas, impulsadas desde las sedes centrales de las instituciones, que permitan articular una estrategia compartida y dar continuidad a las iniciativas más allá de coyunturas o circunstancias específicas, favoreciendo así una acción exterior coherente y sostenida.

Del mismo modo, se abre la oportunidad de promover, junto con otros países hispanohablantes, iniciativas conjuntas que permitan diseñar un marco de actuación compartido –como un necesario Plan de Acción para el Español en China– orientado a optimizar recursos, reforzar la visibilidad internacional de la lengua española y ampliar su impacto en los ámbitos educativo y cultural.

En este contexto, China se consolida como un espacio prioritario de actuación y como un entorno especialmente relevante para analizar la evolución y adaptación de los modelos de actuación del Instituto Cervantes, así como para proyectar futuras líneas de cooperación y presencia institucional en un escenario internacional de creciente importancia estratégica.

Referencias bibliográficas

Bega González, M. R. (s. f.-a). *Xilófono 1. Actividades de español como lengua extranjera para niños*. Instituto Cervantes. https://shanghai.cervantes.es/imagenes/File/Biblioteca/Xilofono1.pdf

Bega González, M. R. (s. f.-b). *Xilófono 2. Actividades de español como lengua extranjera para niños*. Instituto Cervantes. https://shanghai.cervantes.es/imagenes/File/Biblioteca/Xilofono2.pdf

Bega González, M. R. (2025). *Curso inicial de español* A1.1-A. Instituto Cervantes. https://shanghai.cervantes.es/imagenes/File/Biblioteca/curso_inicial.pdf

Bega González, M. R. (2025). *Curso Español relajado* A1. Instituto Cervantes. https://shanghai.cervantes.es/imagenes/File/Biblioteca/buen_viaje.pdf

Carzoglio, L. (2025). *Catálogo de literatura en español traducida al chino*. Instituto Cervantes. https://shanghai.cervantes.es/imagenes/File/Catalogo_de_literatura_en_espanol_traducida_al_chino.pdf

De Cervantes, M. (2021). *Historia del Caballero Encantado. Traducción de Lin Shu de* El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (Traducción y edición de Alicia Relinque Eleta). Mil Gotas y Ginger Ape Books & Films.

Cobo, J. (2023). *Espejo claro del rico corazón*. Thread-Binding Books Publishing House y Foreign Language Press.

Instituto Cervantes (2010). *Cien frases en español y chino*. https://pekin.cervantes.es/imagenes/File/Biblioteca%20Antonio%20Machado/publicaciones/cien_frases.pdf

Instituto Cervantes (2021). *Diccionario español-chino de LaLiga*. https://pekin.cervantes.es/imagenes/File/diccionario_la_liga_espanol_chino_instituto_cervantes_2021.pdf

Instituto Cervantes (2024). *Guía de Pekín para viajeros hispanohablantes*. https://pekin.cervantes.es/imagenes/File/Biblioteca%20Antonio%20Machado/publicaciones/guia_pekin_2024_instituto_cervantes_pekin.pdf

Instituto Cervantes (2025). *Guía de Shanghái*. https://shanghai.cervantes.es/imagenes/File/Guia_de_Shanghai_2025.pdf

VV. AA. (2021). *Diego de Pantoja y China. Reflexiones sobre las relaciones históricas entre China y el mundo hispánico*. Instituto Cervantes y Editorial de Ciencias Sociales de Pekín.

EL ESPAÑOL EN LA CIENCIA

3

EL IDIOMA, CONOCIMIENTO Y RECONOCIMIENTO

Luis García Montero
INSTITUTO CERVANTES

El poeta cubano Nicolás Guillén fue partidario en su literatura del mestizaje. Escribir y vivir no era un ejercicio en blanco, una convivencia franca. Resultaba necesario convivir y mezclarse, pero también no olvidar los matices y los conflictos generados en el interior de esa convivencia. De ahí los quiebros matizados y las sorpresas en sus opiniones. Cuando en 1931 se publicó su *Sóngoro cosongo*, escribió un prólogo para plantear la realidad de la mezcla: «Opino por tanto que una poesía criolla entre nosotros no lo será de un modo cabal con el olvido del negro. El negro –a mi juicio– aporta esencias muy firmes a nuestro cóctel. Y las dos razas que en la isla salen a flor de agua, distante en lo que se ve, tienden un garfio submarino como esos puentes hondos que unen en secreto dos continentes. Por lo pronto, el espíritu de Cuba es mestizo».

Pero la convivencia es también cuestión de palabras. Y la vida cubana no solo dependía de las relaciones entre la tradición afroamericana, las lenguas indígenas y el español. Debía tenerse en cuenta la vecindad del inglés, las dinámicas del imperialismo y las situaciones particulares vividas en ese contexto. Un hombre cubano llamado Víctor Manuel, o en realidad Bito Manué, se enamora de una norteamericana y quiere seducirla, pensando que era dueño de una posible comunidad compartida… en inglés. El naufragio de esa apuesta fue cantado de manera socarrona en el poema «Tú no sabe inglé», un poema de los *Motivos de son* (1930):

Con tanto inglé que tú sabía,
Bito Manué,
con tanto inglé, no sabe ahora
desí ye.

La mericana te buca,
y tú le tiene que huí:
tu inglé era de etrái guan,
de etrái guan y guan tu tri.

Bito Manué, tú no sabe inglé,
tú no sabe inglé,
tú no sabe inglé.

No te namore ma nunca.
Bito Manué,
si no sabe inglé,
si no sabe inglé.

Como ha señalado en diversas ocasiones Teresa Cabré, conviene atender los matices de expresiones como lengua franca, porque puede parecer que los esfuerzos funcionales de entendimiento, en mejor o peor grado, no comportan connotaciones, ni determinan una relación. Difícil el amor entre Bito Manué y la americana, cuando el entendimiento no pasa del un, dos tres y se llena además de errores, de *strike one*, en los juegos del béisbol o de la vida. Incluso una lengua funcional no está exenta de valores, matices y terrenos de juego. Por eso conviene preguntarnos por el inglés como lengua única en el conocimiento científico, sus dinámicas y sus consecuencias en las relaciones ideológicas.

La divulgación científica es decisiva y la defensa de una ciencia capaz de hablarnos en nuestra lengua materna supone una necesaria predisposición de ida y vuelta para que el conocimiento no olvide que su trabajo tiene como fin principal la dignidad y el bienestar de los seres humanos. Al mismo tiempo, los ciudadanos alcanzan a comprender así

que su dignidad y el bienestar del mundo que habitan dependen del conocimiento científico. Invertir en ciencia es invertir en la calidad de nuestra vida, una lección muy presente en los debates sobre la palabra «cultura» y en el deseo de que la ciencia, la técnica y las humanidades caminen de la mano.

Leer ciencia, entender la ciencia, son retos decisivos que enmarcan las reflexiones sobre los proyectos científicos, las publicaciones, la inversión y el mundo cambiante que se vive por las dinámicas de la inteligencia artificial, el lenguaje de las máquinas y las transformaciones digitales. Y si hablamos de divulgación y de lectura, me veo obligado a recordar como poeta una preocupación que resumió Pedro Salinas en 1948 con la expresión «el siglo de las siglas» y que años después abordó Dámaso Alonso en un libro titulado *Del siglo de oro a este siglo de siglas. Notas y artículos a través de 350 años de letras españolas* (1962). El peligro de que las siglas invadiesen la comunicación en una lengua materna fue también el asunto de su poema «La invasión de las siglas», dedicado a Pedro Salinas y utilizado como prólogo. La ironía, el humor y las preocupaciones se unen en los versos y en el uso de siglas, aunque en este sentido confiesa que se trata de un «poemilla muy incompleto», porque la invasión resulta desbordante: USA, URSS, UNESCO…, FULASA, FITUSA, CUMPSA, RENFE…, TRACA, TRUCA, TROCA…, KINDO, KONDA, KUNDE…, y así hasta un RIP. Llegar hasta la muerte, o hasta el RIP, sirve para recordar que siglas y abreviaturas hubo siempre, desde luego, pero que el oleaje se nos ha convertido en un peligro para el *dulce* idioma, necesitado de lanzar, en forma de poesía, un SOS. Dámaso Alonso toma la palabra para avisarnos:

> Legión de monstruos que me agobia,
> fríos andamiajes en tropel:
> yo querría decir *madre*, *amores*, *novia*;
> querría decir *vino*, *pan*, *queso*, *miel*.
> ¡Qué ansia de gritar
> *muero*, *amor*, *amar*!

El recuerdo del poema de Dámaso Alonso me llega cada vez que leo algún texto científico. Debido al uso de siglas, sin la formación especializada, resulta tan difícil leer artículos en español como textos escritos en una lengua desconocida. Un poeta que aprendió a dudar de la poesía culturalista, elaborada solo de poetas a poetas con un formalismo muy vanidoso de sus conocimientos, sintió como una pesadilla la invasión de las siglas en un siglo de siglas. También en el siglo XXI, al leer las investigaciones científicas en español, sus tensiones y sus oportunidades, debemos con frecuencia navegar en el oleaje compuesto por ENRESSH, ALLEA, CoARA, CLACSO, FOLEC, OpenAlex, Latindex, Redalyc, JCR, SciELO, SJR, VSNU, AmeliCA, Scopus, UNE, CEA-APQ, ANECA, FECYT, CIEUA, RMCTI..., y así por los siglos de las siglas. A veces, incluso, las siglas son invitadas a la confusión más que al mestizaje, ya que el IC, es decir, el Instituto Cervantes, es animado a confundirse con otro IC, un sistema de Intercambio Científico. Estos sustos se compensan a veces con una simpatía entrañable cuando la Plataforma Editorial de Publicaciones en Abierto se define como PEPA, una propuesta identificada de manera familiar con el nombre hipocorístico de Josefa, todo un homenaje a la fraternidad y al recuerdo de la Constitución española de 1812. ¡Viva la Pepa! Y, claro, no se trata de negarse a las siglas, sino de buscarles una utilidad y un uso más allá de las invasiones y de los candados.

El acercamiento a la sociedad de la cultura científica, tecnológica y humanista, más allá del respeto merecido por la cultura y la ciudadanía, y más allá del deseo de facilitar la valoración social, supone en la actualidad una toma de postura sobre el multiculturalismo que se distancie de las nuevas dinámicas imperialistas y la voluntad de mantener los lazos entre el conocimiento, la creatividad, el entorno geográfico y las transferencias de resultados.

Apostar por la presencia del idioma español en las investigaciones científicas y en las plataformas de información y valoración es una toma de conciencia de la realidad del mundo que vivimos, del compromiso social y de los caminos a seguir. Ese es el camino. Siempre será importante

que las tareas pendientes no nos hagan olvidar los avances conseguidos y que el orgullo de lo conseguido no se convierta en una autocomplacencia que facilite el estancamiento. Reconocer el trabajo realizado es el mejor modo de apostar por las estrategias de avance a la hora de consolidar nuestra lengua junto al inglés, el chino, el alemán, el francés y los otros idiomas.

Lo mismo que una comunidad es algo más profundo que el acuerdo al que pueden llegar dos o más naciones, una lengua es mucho más que una herramienta. Supone un instrumento importante a la hora de participar en el mundo, pero más allá de sus limitaciones o eficacias, supone también un conjunto de valores que conforman los destinos y la memoria de una identidad compartida. Las herramientas se convierten en poder. Así que ofrecer una buena narrativa que ayude a entender la importancia de los idiomas en la investigación científica es una tarea imprescindible en el compromiso social de la investigación. Las lenguas son un ámbito de poder y el número de hablantes de español hace que nuestro idioma tenga una significación muy importante en el respeto a la multiculturalidad y en el deseo de no avasallar ni ser avasallado. La lengua de la comunidad latinoamericana, que forma parte junto al portugués de la amplia comunidad iberoamericana, tiene la responsabilidad de no ser desplazada por el inglés. De ahí que sea necesario consolidar los ámbitos propios en la publicación y en los indicadores de valoración.

Resulta, pues, necesario conocer las estrategias, las dinámicas y las políticas que quieren desviar la atención y los intereses a plataformas y perspectivas identificadas con el inglés. Potenciar el español significa hoy no plegarse a las dinámicas comerciales representadas por algunas revistas y algunas ofertas de información bibliográfica. Es un aspecto importante en la conciencia institucional a la hora de apreciar el plurilingüismo y la importancia de la diversidad. Los índices, los impactos y las editoriales deben estar al servicio del conocimiento y no en manos de los que buscan una dominación económica y cultural. De ahí el protagonismo de las editoriales universitarias, focos de prestigio y

respeto, a la hora de abrir colaboraciones y nuevos campos de divulgación cultural. Las asociaciones universitarias surgidas en Iberoamérica no solo acercan el conocimiento a los hablantes, sino que se convierten en la legitimación académica del conocimiento en español. Bajo la sigla CIEUA, Consejo Iberoamericano de Editoriales Universitarias y Académicas, se reúne un sentido de pertenencia vivo, que siente con orgullo lo avanzado y comprende todo lo que se necesita conseguir todavía.

Y vivimos un momento oportuno para seguir avanzando, porque el sentido de comunidad ya no supone ningún centralismo, sino que convive con el respeto a la diversidad. El español no es ya la lengua de los vencedores, ni un desprecio a los vencidos, sino una seña de identidad común, labrada por los vínculos históricos, una identidad común que aprendió a respetar no solo su propia diversidad sino también su convivencia con otras lenguas. El vitalismo que Rubén Darío asumió en su «Letanía de nuestro señor don Quijote», en el libro *Cantos de vida y esperanza* (1905), es inseparable de las preguntas que se hizo en el mismo libro cuando comparó el cuello de un cisne con un signo de interrogación, mientras recordaba a Garcilaso y Quevedo:

> La América española como la España entera
> fija está en el Oriente de su fatal destino;
> yo interrogo a la Esfinge que el porvenir espera
> con la interrogación de tu cuello divino.
>
> ¿Seremos entregados a los bárbaros fieros?
> ¿Tantos millones de hombres hablaremos inglés?

Y no se trata de purismo, ni de olvidar una existencia mestiza en los procesos de la globalización, sino de defender una comunidad que conviva con las demás sin ser dominada por intereses ajenos. De ahí que sea un compromiso colaborar con los procesos de una ciencia abierta, dispuesta a mantener las investigaciones en su propio idioma para que no se produzca una disociación del lenguaje científico y el lenguaje de

la gente. La lucha no es contra otros idiomas, ni con el inglés, sino con las tentaciones de convertir el inglés en una estrategia de dominación y las propias identidades en un sentimiento de inferioridad a la hora de pensar el futuro.

Deben tenerse en cuenta estos peligros en un mundo de rotundas transformaciones. Si las palabras no son neutrales, las transformaciones tecnológicas tampoco. Porque las lenguas no permanecen vivas solo por conservar su memoria. Permanecen vivas cuando son capaces de nombrar el presente. Y nombrar el presente exige hoy poder expresar en español, con rigor, precisión y solvencia, las profundas transformaciones científicas, tecnológicas y sociales de nuestro tiempo. Debemos exigirnos que nuestra lengua pueda seguir siendo una lengua válida para la investigación, para la divulgación científica, para la cooperación internacional y para el debate público sobre las grandes cuestiones que afectan a nuestras sociedades.

Es cierto que el inglés ocupa actualmente una posición predominante en la circulación científica internacional y también en buena parte de los modelos fundacionales de inteligencia artificial que comienzan a mediar el acceso al conocimiento, pero –precisamente por eso– resulta aún más importante garantizar que el español continúe siendo una lengua de acceso al conocimiento, una lengua de cultura y de transmisión científica para millones de personas. La ciencia no puede convertirse en un espacio lingüísticamente inaccesible para nuestras sociedades, ni tampoco la inteligencia artificial construirse desde una representación empobrecida de la diversidad lingüística del mundo. Porque la lengua ha dejado de ser únicamente un patrimonio cultural para ser también una infraestructura de conocimiento y de la inteligencia artificial, un espacio donde se decide buena parte de nuestra soberanía cultural y tecnológica. Y ahí la labor de traductores y terminólogos adquiere una importancia decisiva.

La traducción es una parte decisiva de las relaciones internacionales desde el punto de vista de la cultura y la política. Los traductores institucionales, científicos y técnicos no trabajan únicamente trasladando palabras de una lengua a otra. Trabajan con estructuras conceptuales, equivalencias funcionales y marcos normativos que deben conservar coherencia entre lenguas distintas. Trabajan preservando relaciones complejas entre sistemas lingüísticos, científicos y jurídicos diferentes. Y trabajan también garantizando algo esencial para nuestras democracias contemporáneas: que el conocimiento especializado pueda circular con precisión y seguir siendo socialmente accesible.

En realidad, cada término constituye un punto de encuentro entre lengua, conocimiento y poder. Detrás de una palabra técnica hay muchas veces décadas de investigación, acuerdos internacionales, tradiciones científicas, decisiones normativas y formas concretas de interpretar la realidad. Las evoluciones heredan y desarrollan una voluntad.

Por eso, desde su creación en 1991, el Instituto Cervantes ha mantenido una relación constante con los profesionales de la traducción y de la terminología en instituciones como las Naciones Unidas, la Unión Europea y otros organismos multilaterales. Siempre hemos considerado la labor de traductores y terminólogos esencial para la circulación de las ideas, para la transmisión intercultural del conocimiento y para la democratización del saber. Y también para acercar a la ciudadanía esos grandes marcos normativos, científicos y técnicos que muchas veces condicionan silenciosamente su vida.

El Instituto Cervantes participó desde sus inicios en el proyecto TerminEsp y apoyó de manera constante a las instituciones y redes profesionales que intentaban situar la terminología en un lugar central dentro de las políticas lingüísticas del español. Fue consciente de que la enorme producción terminológica que comenzaba a generarse en el ámbito hispanohablante necesitaba coordinación, criterios compartidos y herramientas capaces de ordenar y consolidar ese esfuerzo

colectivo. Establecer buenas prácticas para la adopción de préstamos lingüísticos o para la creación de neologismos, favorecer el diálogo con las lenguas cooficiales de España, también especialmente avanzadas en este ámbito, y mantener vínculos estables con las redes terminológicas hispanoamericanas fueron y son tareas en las que siempre nos sentimos profundamente implicados.

Poco después de mi llegada al Instituto Cervantes tuve la oportunidad de reunirme con José Luis Vega, jefe del Departamento de Español de la Dirección General de Traducción de la Unión Europea. Aquella conversación nos permitió comprender que estábamos entrando en una nueva etapa y reforzó además una relación de colaboración y diálogo constante con los traductores institucionales europeos, cuya labor resulta esencial para garantizar la presencia y la precisión del español en los organismos internacionales. Los repertorios terminológicos y los recursos lingüísticos dejaban de ser únicamente herramientas de consulta y se convertían también en infraestructuras fundamentales para las tecnologías del lenguaje y para los sistemas de inteligencia artificial.

Sabíamos ya que las lenguas iban a disputar también su futuro dentro de los algoritmos y que una lengua como el español necesitaba fortalecer urgentemente sus recursos, sus corpus, sus redes de conocimiento y sus capacidades de cooperación institucional si quería ocupar el lugar que le corresponde en ese nuevo ecosistema digital.

También el encuentro con Rosa Menéndez, entonces presidenta del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), resultó decisivo porque comprendió inmediatamente la importancia estratégica de estas cuestiones y acogió la posibilidad de reformular el proyecto dentro de las Plataformas Temáticas Interdisciplinares que el CSIC estaba impulsando, concretamente en el marco de la dedicada a la Ciencia en Español con Elea Giménez como responsable, y la responsabilidad aquí es sabiduría. Ese fue el verdadero comienzo de este nuevo impulso que acabaría cristalizando en el proyecto TeresIA. Uno de los grandes

aciertos de este proyecto ha sido entender que la inteligencia artificial aplicada al lenguaje no puede desarrollarse al margen de la responsabilidad lingüística, de la validación científica y del conocimiento experto.

La calidad ética de las tecnologías lingüísticas depende también de la calidad conceptual de los términos, la transparencia de las fuentes, la diversidad cultural y lingüística incorporada a los sistemas y la capacidad de las instituciones públicas para garantizar infraestructuras abiertas y rigurosas al servicio del conocimiento. En un momento en que los modelos de inteligencia artificial tienden con frecuencia a homogeneizar el lenguaje y a concentrar enormes volúmenes de representación semántica en torno a unos pocos espacios dominantes, proyectos como TeresIA demuestran que todavía es posible construir herramientas tecnológicas cooperativas, interoperables y científicamente sólidas al servicio de la diversidad lingüística.

El nombre elegido para TeresIA, además, no pudo ser más oportuno. Los nombres de mujer nos acercan a las lenguas maternas. Si el proyecto CecilIA de la Universidad de La Habana, que estudia las dinámicas del hablar cubano, homenajeó el nombre de Cecilia Valdés, la protagonista de una novela de Cirilo Villaverde, también fue un acierto moverse en el siglo de las siglas hasta llegar a TeresIA, un homenaje a Teresa Cabré, figura imprescindible de la investigación terminológica en España, creadora y gran impulsora del TERMCAT y una de las personas que más contribuyó a construir las bases conceptuales y metodológicas de la terminología contemporánea en nuestro país. Las siglas dejan de ser un peligro en este sentido y nos llevan a la realidad de un agradecimiento vital y materno por el impulso que desde la Asociación Española de Terminología dio en su momento al proyecto TerminEsp y su contribución a establecer las bases intelectuales y organizativas que hoy permiten dar continuidad y nueva dimensión a aquel proyecto inicial.

En las palabras, en el uso terminológico, en las estructuras lingüísticas, en los corpus, caben muchas cosas que se vinculan entre sí y generan realidades. Las manos, las piernas, el cerebro, los pulmones se necesitan

cuando caminan, tocan las cosas, piensan y respiran. Un cuerpo es algo más que una acumulación de miembros, supone una transversalidad que une la razón, la respiración, la ética, los movimientos y las emociones. Conviene no olvidarlo al pensar en los idiomas que nombran en carne y hueso el alma del mundo, el deseo multicultural de no sentirse inferior o superior a los demás, sino en una conversación compartida.

Referencias bibliográficas

Alonso, D. (1962). *Del siglo de oro a este siglo de siglas. Notas y artículos a través de 350 años de letras españolas*. Gredos.

Darío, R. (1905). *Cantos de vida y esperanza: los cisnes y otros poemas*. Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.

Guillén, N. (1930). *Motivos de son*. Imprenta Rambla, Bouza y Cía.

Guillén, N. (1931). *Sóngoro cosongo. Poemas mulatos*. Imprenta Ucar, García y Cía.

TRES TENSIONES SOBRE LA CIENCIA EN ESPAÑOL: POR UN CONOCIMIENTO ABIERTO Y DIVERSO

Ángel Badillo Matos
REAL INSTITUTO ELCANO

1. Introducción

Pese a la reiterada insistencia en la vitalidad de lenguas como el español, cabe cuestionar cuál es su peso real en la difusión global de la ciencia y qué impacto tiene el actual sistema científico sobre la diversidad lingüística, dado que los paradigmas de internacionalización y economía de costes suelen priorizar el uso de una lengua única de comunicación. Esta relación entre lenguas y ciencia atraviesa todo el ciclo del conocimiento, desde la producción y publicación hasta la formación y divulgación. Pero el campo de la ciencia no es solo un ámbito comunicativo, sino un espacio de relaciones de poder donde distintos lenguajes compiten por legitimidad y funcionalidad, como han hecho a lo largo de la historia.

Desde que la revolución científica situó el conocimiento en el núcleo de la actividad económica, los Estados han ido asumiendo la financiación de la ciencia como eje de soberanía y desarrollo, un proceso que se aceleró tras la segunda posguerra bajo modelos de institucionalización promovidos por la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos (OCDE) y la UNESCO. En América Latina, esta dinámica cristalizó en dos modelos contiguos: una ciencia académica asentada en los campus universitarios y, mucho más débil, una actividad en ciencia y tecnología orientada a la transferencia al sector productivo.

El giro hacia la «economía basada en el conocimiento» (OCDE, 1997) reforzó la centralidad de la I+D en el gasto público, pero los datos de la UNESCO siguen mostrando hoy una brecha latinoamericana respecto a otras regiones emergentes –con la excepción de Brasil–, en un sistema caracterizado por una inversión mayoritariamente pública y un personal investigador concentrado en la educación superior.

Sobre esta geografía emergen tres tensiones que condicionan cualquier actuación sobre la lengua y la ciencia en el espacio geolingüístico del español:

a. La orientación de la ciencia a la publicación de *papers* –un anglicismo que el *Diccionario panhispánico de dudas* recomienda sustituir por ensayo, comunicación, informe o documento– en revistas de «alto impacto», mayoritariamente en inglés y gestionadas por grandes editoriales, que ha convertido un indicador bibliométrico –el factor de impacto– en la medida dominante del mérito científico, con consecuencias directas sobre qué se investiga, cómo se comunica y en qué lengua.

b. La fricción entre el acceso abierto, donde Latinoamérica es referente global, y la comercialización de la lectura y la publicación por parte de un oligopolio editorial que obtiene márgenes extraordinarios del trabajo académico no remunerado.

c. El desplazamiento de las lenguas propias por el inglés, impulsado tanto por la búsqueda de prestigio de autores y publicaciones como por los criterios de selección de las propias bases de datos internacionales, que refuerzan un círculo vicioso entre visibilidad y anglofonización.

Estas tres tensiones no operan de forma aislada: la lógica del impacto alimenta el poder de las editoriales comerciales, que a su vez imponen el inglés como condición de acceso a los índices que definen la excelencia. Comprender esta cadena es imprescindible para diseñar políticas científicas que protejan la diversidad lingüística sin renunciar a la proyección internacional del conocimiento producido en español.

2. Publica o muere *(publish or perish!)*

El intenso crecimiento del gasto mundial en I+D hizo necesaria la creación de mecanismos rigurosos para asignar los recursos públicos que financian la ciencia. Los manuales de Frascati y los de la UNESCO (OCDE, 2015; UNESCO, 1984) fijan desde los años sesenta un repertorio de indicadores –volumen de publicaciones, registro de patentes y balanza de pagos tecnológicos–, pero en el ámbito iberoamericano, más alejado de la transferencia a la economía real y más próximo al campo académico, las publicaciones se han convertido en el indicador dominante.

El origen de esta hegemonía tiene nombre propio. Eugene Garfield fundó el Institute for Scientific Information (ISI) en Filadelfia con la ambición de un «nirvana investigador» en el que toda la producción científica fuera accesible gracias a la computación (Garfield, 1964, 1980). En 1963 lanzó el *Science Citation Index* (SCI), basado en la premisa de que existe una «relación significativa» entre un documento y quienes lo citan (Garfield, 1955) y, al constatar que apenas un millar de revistas concentraba la literatura esencial (Garfield, 1972), creó en 1975 el *Journal Citation Reports* (JCR) y su métrica central, el *Journal Impact Factor* (JIF): la relación entre citas recibidas y artículos publicados (Garfield, 1975). Con la posterior incorporación del *Social Science Citation Index* (1973) y el *Arts & Humanities Citation Index* (1978), el sistema aspiraba a cubrir todo el espectro del conocimiento.

Lo que nació como herramienta de bibliotecarios se transformó en instrumento de poder. Cuando los sistemas bibliométricos comenzaron a utilizarse para evaluar carreras, distribuir fondos y justificar la inversión pública, las bases de datos que los elaboraban pasaron a definir los métodos, los límites y los resultados de la publicación científica. Las revistas se convirtieron en la unidad básica de medición del mérito: las más citadas eran, simplemente, las mejores. Paralelamente, el sistema se corporativizó. El ISI fue adquirido por Thomson en 1992; en 1997 nació el portal Web of Science (WoS) y, en 2016, la división se vendió por 3.550 millones de dólares a fondos de inversión y fue rebautizada como Clarivate

Analytics –un proceso de concentración que continúa con la absorción de ProQuest (en 2021) y Rowan Patents (en 2024). En 2004, Elsevier lanzó Scopus y su propio índice, el *SCImago Journal Rank* (SJR), lo que configuró el duopolio que hoy acapara la medición del impacto científico. A este escenario se sumó en 2005 el *Índice h*, propuesto por Hirsch y popularizado por Google a través de su servicio Scholar (Hirsch, 2005, Hirsch y Buela-Casal, 2014).

Los sistemas de clasificación han sofisticado la segmentación mediante cuartiles (Q1, Q2, etc.) que determinan el atractivo de cada revista para los autores. El factor de impacto se ha extendido a la evaluación de investigadores –mediante incentivos y promociones– e instituciones, como refleja la clasificación de Shanghái, cuyos indicadores proceden mayoritariamente de Web of Science. En América Latina, tras un primer periodo de impulso a redes propias como Latindex (1997), SciELO (1998) y Redalyc (2003), las agencias nacionales han terminado por asimilar estos índices comerciales como sistema de validación dominante (Beigel, 2020a, 2020b; Vasen, 2018), pese a ser, en palabras de Giménez Toledo, «el indicador bibliométrico más discutido científicamente» (Giménez Toledo, 2014).

Esta simplificación ha producido daños acumulativos en al menos tres planos. En primer lugar, se evalúa el continente –la revista– y no el contenido –la investigación misma–, una distorsión especialmente lesiva para las ciencias sociales y las humanidades (Giménez Toledo, 2014). En segundo lugar, la obsesión por el «publica o muere» ha generado lo que Delgado López-Cózar y Martín Martín (2019) llaman «perversiones bibliométricas»: fragmentación artificial de resultados, intercambio de citas, autocitación masiva –un estudio en *Nature* reveló que buena parte de las citas de los autores más referenciados provienen de sus propias redes de discípulos (Van Noorden y Singh Chawla, 2019)– y la eclosión de revistas «depredadoras». En tercer lugar, la hegemonía de los índices comerciales ha erosionado la diversidad de la ciencia en su conjunto: al considerar que «el objetivo de la investigación es la publicación» (Gastel y Day, 2016), se han devaluado prácticas como la docencia, la

gestión y, sobre todo, la extensión universitaria (Beigel, 2020a, 2020b, 2020c), lo que ha favorecido una investigación desconectada de los problemas locales. La presión no es menor para las revistas que aspiran a entrar en JCR o SJR: la mayoría termina adoptando las prácticas definidas por Clarivate y Elsevier –entre ellas, el inglés como *lingua franca*– para elevar su factor de impacto, en detrimento de la especificidad cultural y lingüística de sus contextos originales.

Frente a este paisaje han surgido movimientos que exigen reformar la evaluación científica. *La Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación* (DORA, por su sigla en inglés) recordó que el factor de impacto «se creó originalmente como una herramienta para ayudar a los bibliotecarios a identificar revistas para comprar, no como una medida de la calidad científica» (*Declaración de San Francisco*, 2012). El *Manifiesto de Leiden* (Hicks *et al*., 2015) impulsó decisiones pioneras como la de la Universidad de Utrecht de abandonar este indicador en su evaluación docente (Vereniging van Universiteiten [VSNU] *et al*., 2021; Woolston, 2021). En Latinoamérica, el Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC)[1] ha liderado la búsqueda de modelos alternativos (Beigel, 2020a, 2020b, 2020c). Y a finales de 2022 nació la Coalición para el Avance de la Evaluación de la Investigación (CoARA)[2], una alianza global que exige abandonar el uso ciego de métricas comerciales y apostar por una evaluación cualitativa centrada en el mérito intrínseco del trabajo. Solo al desligar la excelencia científica de la marca comercial que la empaqueta podrá el mundo académico recuperar su soberanía evaluadora y, con ella, abrir espacio para una ciencia más diversa en lenguas, temas y métodos.

1. Véase: https://www.clacso.org/folec/.

2. Véase: https://www.coara.org/.

3. Editoriales comerciales versus acceso abierto

Con el aumento de la inversión mundial en I+D, la ciencia ha adoptado rasgos de mercado que han transformado radicalmente la circulación del conocimiento. El sector de las publicaciones científicas, técnicas y médicas ha experimentado una profunda consolidación corporativa en las últimas tres décadas hasta configurar un ecosistema dominado por los denominados «cinco grandes»: Elsevier, Springer Nature, Wiley, Taylor & Francis y la American Chemical Society (ACS). Estas entidades han mantenido márgenes de beneficio extraordinariamente altos –a menudo superiores a los de las industrias farmacéutica o tecnológica–, sustentados en un modelo de negocio tan atípico como paradójico: la apropiación sistémica de trabajo académico altamente cualificado pero no remunerado, que incluye la redacción de manuscritos, la revisión por pares y la edición de las revistas (Butler *et al.*, 2023; Beigel, 2020a, 2020b, 2020c). Esta estructura financiera, protegida por cláusulas de confidencialidad, consume una parte sustancial de los presupuestos de investigación: solo en España, la suscripción a Elsevier supone unos 25 millones de euros anuales (Villarreal, 2018); en el Reino Unido, las diez mayores editoriales absorben 40 millones de libras (Lawson y Meghreblian, 2015). La «dictadura del impacto» genera así una doble fractura: entre quienes pueden pagar por leer y quienes no, y entre los sistemas científicos con capacidad de negociación y aquellos –como los latinoamericanos, mayoritariamente financiados con fondos públicos– que quedan en posición de dependencia.

Como respuesta, en las últimas dos décadas se ha consolidado el paradigma del acceso abierto y la ciencia abierta, impulsado tanto por la reducción de los costes de producción editorial como por la presión del modelo comercial. Según la UNESCO, este concepto busca que el conocimiento sea accesible y reutilizable para todos, abriendo los procesos de creación y evaluación a actores más allá de la comunidad académica tradicional y vinculando explícitamente el acceso al conocimiento con los derechos humanos (UNESCO, 2021). El giro se sustenta

en dos pilares: tecnologías de información baratas –como el *software* Open Journal Systems (OJS), usado por más de diez mil revistas– y la proliferación de repositorios que eliminan la intermediación editorial. Sus bases conceptuales quedaron establecidas a principios de siglo con las declaraciones de Budapest (*Budapest Open Access Initiative*, 2002), Bethesda (*Declaración de Bethesda*, 2003) y Berlín (*Berlin Declaration*, 2003), que consolidaron la idea de que la ciencia financiada con fondos públicos debe ser un bien común sin barreras económicas, un principio que impregnó la política de organizaciones internacionales como la UNESCO (1999).

Sin embargo, el acceso abierto no es un modelo único y su diversificación ha generado una nueva tensión interna. La vía Dorada (Gold OA) ofrece acceso libre e inmediato al lector, pero traslada el coste al autor mediante el pago por procesamiento de artículo (APC, por su sigla en inglés), consumando un cambio sísmico de pagar por leer a pagar por publicar que ha creado nuevas formas de exclusión. Frente a ella, la vía Diamante (Diamond OA) propone la alternativa equitativa: no cobra ni a lectores ni a autores, y se sostiene a través de plataformas públicas, institucionales o consorciadas (Rooryck, 2023), pese a las dificultades de sostenibilidad que presenta (Linhui *et al.*, 2026; Maryam, 2026). A estas se suman la vía Verde, basada en el autoarchivo en repositorios institucionales, y la vía Bronce, que permite la lectura gratuita en la web de la editorial pero sin licencias abiertas para su reutilización (Suber, 2012). Finalmente, el modelo híbrido –en el que las editoriales mantienen la suscripción pero permiten liberar artículos individuales previo pago de APC– ha fomentado un doble cobro que busca preservar el *statu quo* corporativo (Butler *et al.*, 2023).

La consolidación del modelo APC ha engendrado además el fenómeno de las megarrevistas, es decir, publicaciones como *Scientific Reports*, de Springer Nature –que destronó a *PLOS One* como la megarrevista más grande del mundo en 2017–, o los amplios catálogos de editoriales como MDPI y Frontiers, que han industrializado la edición llegando a publicar miles de artículos al mes (Butler *et al.*, 2023). El modelo APC

ha introducido incentivos perversos que amenazan la integridad misma de la ciencia: al basar la rentabilidad en el volumen de artículos aceptados, se ha propiciado el crecimiento explosivo de las revistas «depredadoras», que carecen de revisión por pares rigurosa e introducen investigaciones defectuosas o pseudocientíficas en el acervo global (InterAcademy Partnership, 2022).

La resistencia al modelo comercial se ha intensificado en todo el mundo. La campaña de boicot «The Cost of Knowledge»1, respaldada por 20.000 investigadores, denunció los precios abusivos y la explotación del trabajo voluntario. Algunos consorcios nacionales en Alemania, Suecia y los Países Bajos han suspendido contratos o negociado acuerdos de «lectura y publicación» (Projekt Deal, 2021; Kungliga Biblioteket, 2021; VSNU, 2015), y la cancelación de suscripciones de la Universidad de California en 2019 culminó en un acuerdo que garantiza el acceso abierto inmediato para sus investigadores (University of California, 2021). La pandemia agudizó la fragilidad del sistema y obligó a países como México a cancelar suscripciones por falta de recursos (Morales, 2021). En la Unión Europea, el Plan S (2021) de la cOAlition S exigía desde 2021 el acceso inmediato a toda investigación financiada con fondos públicos, promoviendo inicialmente los «acuerdos transformadores». Pero en el periodo 2022-2026, las instituciones europeas han dado un giro decisivo hacia la vía Diamante: Science Europe y cOAlition S han lanzado el Plan de Acción para el Acceso Abierto Diamante y, tras la consulta «Towards Responsible Publishing», han asumido el mandato de alejar el gasto institucional de las revistas comerciales (cOAlition S, 2024). Este respaldo se ha materializado en plataformas públicas de la Comisión Europea como Open Research Europe (ORE) y en el proyecto DIAMAS, diseñado para articular el ecosistema de publicación institucional en Europa (Bosman y Kramer, 2022). En paralelo se han desarrollado iniciativas del denominado «acceso abierto negro»: las bibliotecas científicas

1. Véase: http://thecostofknowledge.com/.

en la sombra –elemento crucial para entender cómo los investigadores del sur global acceden realmente a la literatura académica– cuyo surgimiento y uso generalizado representan la respuesta radical frente a las restricciones impuestas por la industria editorial.

En este contexto, Latinoamérica ocupa una posición singular y paradójica: es la región con mayor dependencia de la financiación pública para su ciencia y, al mismo tiempo, la más avanzada del mundo en la adopción del acceso abierto (Alperin y Fischman, 2015; Babini y Rovelli, 2020). Desde la Declaración de San José (1998), la región ha construido una infraestructura propia –Latindex, SciELO, Redalyc, LA Referencia y AmeliCA– que demuestra la viabilidad de un ecosistema Diamante masivo y no comercial, donde el conocimiento se entiende como bien público global (AmeliCA, 2025; Cumbre Global sobre Acceso Abierto Diamante, 2023). Esta tradición latinoamericana, lejos de ser una anomalía periférica, se ha convertido en el modelo que las instituciones europeas buscan ahora adaptar: una convergencia que abre oportunidades inéditas de cooperación entre ambas regiones.

4. ¿Lingua franca? English only!

Las dos tensiones anteriores –lógica del impacto y oligopolio editorial– convergen en una tercera: la presencia dominante del inglés como idioma científico universal. Esta hegemonía no es un dato natural de la ciencia, sino el resultado de un proceso histórico acelerado por decisiones institucionales y comerciales.

Hasta bien entrado el siglo XX, la ciencia fue plurilingüe. Tras el declive del latín en el siglo XVIII, el conocimiento circuló en lenguas vernáculas conforme nacían las academias nacionales y las primeras revistas especializadas (Gunnarsson, 2011; Gordin, 2015). Durante el siglo XIX y principios del XX, el inglés, el francés y el alemán convivieron con importancia similar, repartiéndose el dominio por disciplinas: el alemán lideraba en medicina y química, el francés en derecho y el inglés en economía (Hamel, 2007; Ammon y McConnell, 2002). El boicot internacional al

alemán tras las guerras mundiales y el ascenso geopolítico de Estados Unidos reconfiguró el espacio hacia una hegemonía anglófona (Ammon, 2004), consolidada por una asimetría educativa persistente: mientras el mundo integraba el inglés en sus currículos, los campus estadounidenses abandonaban el aprendizaje de otras lenguas, lo que obligaba a los investigadores globales a escribir en inglés para ser leídos por los colegas más influyentes (Ammon, 2004).

Los índices bibliométricos comerciales descritos en las secciones anteriores no se limitaron a reflejar este dominio: lo amplificaron activamente. Clarivate y Thomson Reuters han promovido la anglofonización bajo la premisa de que el inglés es el «idioma universal de la ciencia» (Thomson Reuters, 2009; Clarivate, s. f.), mientras que Scopus establece que para ser «visible y comprensible» el contenido debe estar en inglés o contar con metadatos en este idioma (Elsevier, 2015). Esta postura no responde solo a una necesidad técnica, sino a una construcción de estatus: ya en los años setenta, Garfield calificaba de «provinciana» a la ciencia que no asumía el declive de otras lenguas frente al inglés (Garfield, 1976) y, a finales del siglo XX, el idioma ya acaparaba el 90 % de las revistas de ciencias naturales y el 82,5 % en ciencias sociales y humanidades (Ammon, 2006; Hamel, 2007). El resultado es un círculo vicioso: la falta de representación de otras lenguas en los índices refuerza la percepción del inglés como único idioma válido, lo que a su vez desincentiva la publicación en cualquier otra lengua (Hamel, 2007).

Los datos confirman la magnitud del desplazamiento. En el conjunto global de textos indexados por Web of Science en las últimas dos décadas, el 90 % está en inglés; solo el ruso y el español superan mínimamente al resto de lenguas no anglófonas, con cifras inferiores al 2 % del total. Esta estructura es prácticamente idéntica en Scopus, lo que confirma que los dos pilares de la bibliometría internacional operan bajo una hegemonía lingüística que invisibiliza la diversidad (Badillo Matos, 2021). El fenómeno afecta incluso a potencias europeas con tradiciones científicas históricas en sus propias lenguas: en Web of Science, en 2020, solo el 7,74 % de la producción alemana se publicó en alemán,

el 5,31 % de la francesa en francés y apenas el 2,3 % de la italiana en italiano (Badillo Matos, 2021). En el ámbito hispanohablante, las cifras son ligeramente superiores pero siguen una trayectoria descendente: el 13 % en España, el 12 % en México y el 16 % en Chile; países como Argentina, Colombia o Perú se mantienen en torno al 20 % y Brasil presenta un 12 % en portugués (Badillo Matos, 2021).

Este desplazamiento no es solo un dato estadístico: condiciona la soberanía científica de las comunidades no anglófonas y dificulta la reversión del proceso.

Aunque el inglés es sin duda una herramienta útil de cooperación transnacional, su uso exclusivo como lengua de la ciencia entraña riesgos críticos para la diversidad del pensamiento global (Giménez Toledo, 2017a, 2017b). Siguiendo la tradición de Humboldt y la hipótesis Sapir-Whorf, el monolingüismo científico condiciona los paradigmas, los temas de agenda y los marcos teóricos, lo que obliga a los académicos no anglófonos a abandonar su propio bagaje intelectual para encajar en las «conversaciones angloamericanas» (Dołowy-Rybińska, 2021). Este proceso, que Hamel ha descrito como un «empobrecimiento de la creatividad científica» (Hamel, 2006), presenta al menos cuatro desafíos fundamentales: la pérdida de soberanía intelectual, puesto que los modelos dominantes se mimetizan con la cultura anglófona; una brecha creciente entre la ciencia y sus comunidades locales, que demandan textos rigurosos en sus lenguas propias (Giménez Toledo, 2017a, 2017b); la devaluación de las lenguas vernáculas por la expansión de la enseñanza en inglés (EMI) en la educación terciaria, que pone en duda la utilidad de los idiomas nacionales como vehículo de conocimiento avanzado (Altbach, 2007); y una desventaja competitiva estructural, puesto que los hablantes no nativos enfrentan mayores dificultades para producir textos que resulten atractivos en los procesos de evaluación (Ammon, 2006).

Pese a que la protección de la diversidad lingüística es un compromiso internacional de la UNESCO (2001; 2005), la «república de la ciencia» vive un desequilibrio extremo. Iniciativas recientes como la *Iniciativa*

Helsinki sobre Multilingüismo en la Comunicación Científica (2019) buscan promover la diversidad en los sistemas de evaluación y financiación, y, en Iberoamérica, las plataformas de acceso abierto han funcionado como el principal baluarte de resistencia, permitiendo la circulación de conocimiento con altos estándares de calidad fuera de las exigencias de anglofonización de los portales comerciales (Mendes y Valentim, 2021). Pero la defensa del plurilingüismo científico no puede descansar solo en infraestructuras alternativas: requiere que los sistemas de evaluación, financiación y promoción académica dejen de penalizar la publicación en lenguas distintas del inglés, una reforma que conecta directamente con los movimientos críticos descritos.

5. Una ciencia abierta y diversa

Las palabras anteriores han trazado una breve economía política de la comunicación científica articulada en torno a tres tensiones encadenadas: un sistema de evaluación que ha reducido el mérito científico al factor de impacto de la revista; un oligopolio editorial que extrae beneficios extraordinarios del trabajo académico no remunerado; y una hegemonía lingüística del inglés que, lejos de ser un dato natural, ha sido activamente construida por los propios índices y editoriales que dominan el circuito global. Estas tres tensiones se refuerzan mutuamente: la lógica del impacto alimenta el poder de las editoriales comerciales, que a su vez imponen el inglés como condición de visibilidad, lo que consolida un círculo vicioso que empobrece la diversidad lingüística, temática y metodológica de la ciencia –lo que podríamos llamar, en la feliz expresión que encontraron los editores chilenos, una pérdida sostenida de «bibliodiversidad»–, al tiempo que debilita la capacidad de las propias sociedades hispanohablantes para acceder, comprender y apropiarse del conocimiento que ellas mismas financian y producen.

Revertir esta dinámica exige actuar simultáneamente en varios planos, en un contexto marcado por las fuertes resistencias e inercias institucionales de los actores que se benefician del modelo vigente. En el ámbito de la evaluación, el camino abierto por DORA, el *Manifiesto de*

Leiden, FOLEC y CoARA debe traducirse en políticas nacionales que desvinculen la carrera investigadora de las métricas comerciales y valoren la relevancia social del conocimiento –incluídas la docencia, la extensión y la transferencia– junto con su impacto académico. En el ámbito editorial, la apuesta por la vía Diamante, impulsada ya por las instituciones europeas y consolidada en Latinoamérica a través de SciELO, Redalyc y AmeliCA, ofrece un modelo viable para que la ciencia financiada con fondos públicos circule como bien común, sin barreras de pago ni para leer ni para publicar, aunque requiere una fuerte implicación pública para su sostenibilidad. En el ámbito lingüístico, defender una ciencia plurilingüe no supone renunciar al inglés como *lingua franca*, sino eliminar la penalización que hoy sufren quienes publican en otras lenguas –como la propia– y garantizar que los idiomas oficiales de los Estados que financian la investigación sean capaces de poner en palabras las nuevas realidades que emergen en las fronteras del conocimiento.

Y, por supuesto, la política pública y la acción institucional. El fomento de una ciencia abierta y diversa ha escalado a las más altas instancias de la cooperación iberoamericana y se ha consolidado en compromisos institucionales recientes: los acuerdos adoptados en la Cumbre de Santo Domingo (Secretaría General Iberoamericana, 2023) sobre la promoción del bilingüismo español-portugués en la ciencia, la declaración de la Cumbre de Cuenca (*Declaración de Cuenca*, 2024), la Acción Estratégica en materia de Inteligencia Artificial en español y portugués acordada en Valencia (*Declaración de Valencia*, 2024) para desarrollar un gran modelo fundacional de inteligencia artificial iberoamericano, el *Acuerdo de Guadalajara* (2024) de las asociaciones de editoriales universitarias iberoamericanas y la creación en 2025 del Consejo Iberoamericano de Edición Universitaria (CIEUA), concebido como el órgano de gobernanza que coordina a cientos de editoriales universitarias para la defensa del multilingüismo y el conocimiento abierto. Como culminación de esta agenda política, la próxima celebración de la XXX Cumbre

Iberoamericana de Madrid en 2026 se perfila como la oportunidad estratégica de consolidar la vía Diamante y el uso del español y el portugués para toda la ciencia financiada con fondos públicos.

Referencias bibliográficas

Acuerdo de Guadalajara (4 de diciembre de 2024). https://eulac.org/2024/12/las-editoriales-universitarias-iberoamericanas-firman-el-acuerdo-de-guadalajara/

Alperin, J. P. y Fischman, G. (Eds.) (2015). *Hecho en Latinoamérica: acceso abierto, revistas académicas e innovaciones regionales.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (CLACSO). https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/58da9993-c03d-4022-b18d-35cfb26ca25a/content

Altbach, P. G. (2007). The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. *Economic and Political Weekly*, 42 (36), 3.608-3.611.

AmeliCA (15 de enero de 2025). Redalyc y AmeliCA 2024: Ampliando soluciones de Ciencia Abierta para el Beneficio Global. *Voces AmeliCA*. https://amelica.org/index.php/2025/01/15/redalyc-y-amelica-2024-ampliando-soluciones-de-ciencia-abierta-para-el-beneficio-global/

Ammon, U. (2004). German as an International Language of the Sciences-Recent Past and Present. En A. Gardt y B. Hüppauf (Eds.), *Globalization and the future of German* (pp. 157-172). De Gruyter.

Ammon, U. (2006). Language Planning for International Scientific Communication: An Overview of Questions and Potential Solutions. *Current Issues in Language Planning*, 7 (1), pp. 1-30.

Ammon, U. y McConnell, G. (2002). *English as an Academic Language in Europe*. Peter Lang.

Babini, D. y Rovelli, L. (2020). Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica. Fundación Carolina y CLACSO.

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

Beigel, F. (2020a). *Para una transformación de la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe*. Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional. CLACSO. https://www.clacso.org/diagnostico-y-propuestas-para-una-iniciativa-regional/

Beigel, F. (2020b). *Para una transformación de la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe.* Evaluando la evaluación de la producción científica. CLACSO. https://www.clacso.org/una-nueva-evaluacion-academica-para-una-ciencia-con-relevancia-social/

Beigel, F. (2020c). *Propuesta de Declaración de Principios. Una nueva evaluación académica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe.* CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/DECLARACION-DE-PRINCIPIOS-FOLEC-1.pdf

Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities (22 de octubre de 2023). https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration

Bosman, J. y Kramer, B. (2022). The institutional publishing ecosystem, publishing and service providers: scope and concepts for DIAMAS. *Zenodo*. https://doi.org/10.5281/zenodo.7378067

Budapest Open Access Initiative (14 de febrero de 2002). https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read/spanish-translation/

Butler, L. A., Matthias, L., Simard, M. A., Mongeon, P. y Haustein, S. (2023). The oligopoly's shift to open access: How the big five academic publishers profit from article processing charges. *Quantitative Science Studies*, 4 (4), 778-799. https://doi.org/10.1162/qss_a_00272

Clarivate (s. f.) *Repository Selection Process.* Consultado el 1 de junio de 2021. https://clarivate.com/academia-government/scientific-and-academic-research/research-discovery-and-referencing/web-of-science/repository-selection-process/

cOAlition S (2024) *cOAlition S welcomes the findings from the consultation on the «Towards Responsible Publishing» proposal*. European Science Foundation. https://www.coalition-s.org/coalition-s-welcomes-the-findings-from-the-consultation-on-the-towards-responsible-publishing-proposal/

Cumbre Global sobre Acceso Abierto Diamante (23-27 de octubre de 2023). *Cumbre Global sobre Acceso Abierto Diamante*. https://globaldiamantoa.org/

Declaración de Bethesda (2003). *Declaración de Bethesda sobre Publicación de Acceso Abierto.* https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html

Declaración de Cuenca (15 de noviembre de 2024). *Declaración de Cuenca de Países Integrantes de la Comunidad Iberoamericana en el marco de la* XXIX *Cumbre Iberoamericana.* https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2024/11/DC-DECLARACION-DE-CUENCA-15.11.2024.pdf

Declaración de San José (1998). *Declaración de San José hacia la Biblioteca Virtual en Salud.* IV Congreso Regional de Información en Ciencias de la Salud. https://web.archive.org/web/20240415183357/http://crics4.bvsalud.org/declesp.htm

Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) (2012). https://sfdora.org/wp-content/uploads/2018/09/DORA_Spanish.pdf

Declaración de Valencia (10 de octubre de 2024). *Declaración de la VI Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Ciencia, Tecnología e Innovación «Innovación, inclusión y sostenibilidad»*. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2024/10/Declaracion-VI-RMCTI-FINAL-ES.pdf

Delgado López-Cozar, E. y Martín Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿hasta cuándo? *Anuario ThinkEPI*, 13. https://thinkepi.scimagoepi.com/index.php/ThinkEPI/article/view/thinkepi.2019.e13e09/47643

Dołowy-Rybińska, N. (2021). Publishing policy: toward counterbalancing the inequalities in academia. *International Journal of the Sociology of Language*, 267-268, 99-104. https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0090

Elsevier (2015). *An Introduction to the Scopus Content Selection and Advisory Board* (CSAB). https://web.archive.org/web/20200307032241/http://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0004/95116/general_introduction_csab.pdf

Garfield, E. (1955). Citation indexes for science; a new dimension in documentation through association of ideas. *Science* 122 (3.159), 108-111.

Garfield, E. (1964). Towards the world brain. *Essays o fan Information Scientist*, 1, 8-9. https://garfield.library.upenn.edu/essays/V1p008y1962-73.pdf

Garfield, E. (1972). Citation Analysis as a Tool in Journal Evaluation. *Science*, 178 (4.060), 471-479.

Garfield, E. (1975). Preface and Introduction. En E. Garfield (Ed.), *Journal Citation Reports: A Bibliometric analysis of references processed for the 1974 Science Citation Index*. Institute for Scientific Information. http://garfield.library.upenn.edu/papers/jcr1975introduction.pdf

Garfield, E. (1976). *Is French Science Too Provincial?* Institute for Scientific Information. http://garfield.library.upenn.edu/essays/v3p089y1977-78.pdf

Garfield, E. (1980). How it all began: with a loan from HFC. *Current comments*, 3, 5-8. http://garfield.library.upenn.edu/essays/v4p359y1979-80.pdf

Gastel, B. y Day, R. A. (2016). *How to write and publish a scientific paper.* Greenwood. https://www.shuyiwrites.com/uploads/1/3/0/4/130438914/how_to_write_and_publish_a_scientific_paper.pdf

Giménez Toledo, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la publicación científica. *Revista de investigación educativa*, RIE, 32 (1), 13-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4794234

Giménez Toledo, E. (2017a). Edición académica en español: la diversidad como desafío. *Revista de Occidente*, 438, 77-104. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6179131

Giménez Toledo, E. (2017b). Knowledge Unlatched: ¿quién asume el coste de las publicaciones científicas en abierto? *Anuario ThinkEPI*, 11 (1), 256-258. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6008477

Gordin, M. D. (4 de febrero de 2015). *Absolute English. How did science come to speak only English*? Aeon. https://aeon.co/essays/how-did-science-come-to-speak-only-english

Gunnarsson, B. L. (Ed.) (2011). *Languages of science in the eighteenth century*. De Gruyter Mouton.

Hamel, R. E. (2006). Spanish in Science and Higher Education. Perspectives for a Plurilingual Language Policy in the Spanish-speaking World. *Current issues in language planning* 7 (1), 95-125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6380347

Hamel, R. E. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20 (1), 53-71. http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.20.06ham

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., De Rijcke, S. y Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429-431. https://www.nature.com/articles/520429a

Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (46), 16.569-16.572.

Hirsch, J. E. y Buela-Casal, G. (2014). The meaning of the h-index. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14 (2), 161-164. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S169726001470050X

Iniciativa Helsinki sobre Multilingüismo en la Comunicación Científica (2021). https://www.helsinki-initiative.org/es

Kungliga Biblioteket (27 de abril de 2021). *Totala utgifter för vetenskaplig publicering 2019*. https://www.kb.se/for-bibliotekssektorn/nytt-fran-kb/nyheter-for-bibliotekssektorn/2021-04-27-totala-utgifter-for-vetenskaplig-publicering-2019.html

Lawson, S. y Meghreblian, B. (2015). Journal subscription expenditure of UK higher education institutions. *F1000Research*, 3, 274. https://f1000research.com/articles/3-274/v3

Linhui, W., Hu, N., Sayab, M. y Ni, M. (2026). Global Status of Gold and Diamond Open Access Journals: Insights from DOAJ Data and Development Strategies. *Trends in Scholarly Publishing*, 5, 1, 1-14. https://www.researchgate.net/publication/400303769_Global_Status_of_Gold_and_Diamond_Open_Access_Journals_Insights_from_DOAJ_Data_and_Development_Strategies

Maryam, S. (15 de octubre de 2025). Diamond Dreams, Unequal Realities: The Promise and Pitfalls of No-APC Open Access. *The Scholarly Kitchen*. https://scholarlykitchen.sspnet.org/2025/10/15/diamond-dreams-unequal-realities-the-promise-and-pitfalls-of-no-apc-open-access/

Mendes, E. y Valentim, F., (2021). A influência cultural e científica do portugués. En L. A. Reto y R. Gutiérrez Rivilla (Eds.), *A Projeção internacional do espanhol e do português: o potencial da proximidade linguística / La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística* (pp. 244-262). Imprensa Nacional Casa da Moeda, Instituto Cervantes e Instituto Camões.

Morales, F. (23 de abril de 2021). Recorta el CONACYT bases de datos a universidades. *Reforma*. https://www.reforma.com/libre/acceso/accesofb.htm?urlredirect=/recorta-el-conacyt-bases-de-datos-a-universidades/ar2169802

Van Noorden, R. y Singh Chawla, D. S. (2019). Hundreds of extreme self-citing scientists revealed in new database. *Nature*, 572 , 578-579.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (1997). *Nationalc Innovation Systems*. OCDE. https://web.archive.org/web/20220331224650/https://www.oecd.org/science/inno/2101733.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Frascati manual 2015. Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development*. OCDE. https://read.oecd.org/10.1787/9789264239012-en?format=pdf

Plan S (2021). *cOAlition S. Accelerating the transition to full and immediate Open Access to scientific publications*. European Science Foundation. https://www.coalition-s.org/wp-content/uploads/PlanS_Principles_and_Implementation_310519.pdf

Projekt Deal (2021). *Projekt DEAL: Elsevier News*. https://web.archive.org/web/20220122185737/https://www.projekt-deal.de/elsevier-news/

Rooryck, J. (2023). Principles of Diamond Open Access Publishing: a draft proposal. *The Diamond Papers*. https://thd.hypotheses.org/35

Secretaría General Iberoamericana (2023). *Comunicado especial sobre el bilingüismo español-portugués y la promoción del uso del español y el portugués como lenguas de comunicación y de trabajo en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la innovación, la cultura y las relaciones internacionales*. XXVIII Cumbre General Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno. https://www.segib.org/wp-content/uploads/2025/09/Declaracion-xxviii-cumbre-rd_Es.pdf

Suber, P. (2012). *Open Access*. The MIT Press.

The Interacademy Partnership (2022). *Lucha contra las revistas y los congresos académicos depredadores. Informe resumido.* The Interacademy Partnership. https://www.interacademies.org/sites/default/files/2022-03/5.%20Summary%20report%20-%20Spanish%20.pdf

Thomson Reuters (2009). *The Thomson Reuters Journal Selection Process*. https://web.archive.org/web/20090721034147/http://thomsonreuters.com/products_services/science/free/essays/journal_selection_process

UNESCO (1984). *Manual for Statistics on Scientific and Technological Activities*. UNESCO. https://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/indicadores/detalhe/Manuais/UNESCO-Manual-da-Unesco-sobre-ACT-em-ingles.pdf

UNESCO (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico* (Anexo I). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116994_spa

UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_spa.page=72

UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264_spa.locale=en

UNESCO (2021). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. UNESCO. https://doi.org/10.54677/YDOG4702

University Of California (2021). *UC and Elsevier: FAQs*. Office os Scholarly Communication. University of California. https://osc.universityofcalifornia.edu/uc-publisher-relationships/uc-and-elsevier/

Vasen, F. (2018). La «torre de marfil» como apuesta segura: políticas científicas y evaluación académica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 26 (1), 1-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6584794

Villarreal, A. (15 de febrero de 2018). Todos contra Elsevier, el gigante editorial científico que cobra a España 25 «kilos» al año. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2018-02-15/todos-contra-elsevier-gigante-revistas-cientificas_1521884/

Vereniging van Universiteiten (VSNU) (2015). Dutch Universities and Elsevier reach agreement in principle on Open Access and subscription. *Open.acces.nl*. https://www.openaccess.nl/en/events/dutch-universities-and-elsevier-reach-agreement-in-principle-on-open-access-and-subscription

Vereniging van Universiteiten (VSNU), Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra (NFU), the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW), Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) y Nederlandse Organisatie voor ZorgOnderzoek en Medische Wetenschappen (ZONMW) (2019). *Room for everyone's talent: towards a new balance in the recognition and rewards of academics*. https://www.nwo.nl/sites/nwo/files/media-files/2019-Recognition-Rewards-Position-Paper_EN.pdf

Woolston, C. (2021). Impact factor abandoned by Dutch university in hiring and promotion decisions. *Nature*, 595 (7.867), 462. https://www.nature.com/articles/d41586-021-01759-5

EL RECONOCIMIENTO DE LA CIENCIA EN ESPAÑOL EN LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

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

1. El multilingüismo y la reforma de la evaluación de la investigación

Publicar ciencia en lenguas distintas al inglés ha sido poco más que un demérito en la evaluación científica de las últimas décadas. A la idea de que los resultados de investigación valiosos solo se publicaban en inglés y de que la única contribución relevante en ciencia eran los artículos de investigación publicados en revistas internacionales, se unía que la mayor parte de los sistemas de evaluación, en el plano individual pero también institucional, se basaban en métricas provenientes de bases de datos internacionales que priorizaban en su cobertura las revistas internacionales publicadas en inglés (Web of Science y Scopus).

La hegemonía de tales sistemas de medición y evaluación durante tanto tiempo tuvo innumerables voces críticas. Tanto desde el ámbito de la bibliometría como desde los diferentes campos del conocimiento e instituciones que representaban intereses científicos se pusieron de manifiesto las desventajas de evaluar la ciencia a partir de indicadores que planteaban un sinfín de inconvenientes y sesgos, y que, sobre todo, no representaban adecuadamente las distintas dimensiones e impactos de la actividad científica.

Toda esa crítica fundamentada en estudios científicos ha quedado reflejada en revistas internacionales de referencia en evaluación de la ciencia como *Research Evaluation*, *Scientometrics*, *Journal of the American Association for Information Science and Technology*, *Revista Española de Documentación Científica* o *Revista Interamericana de Bibliotecología*, por poner algunos ejemplos; también en las monografías y obras colectivas centradas en el tema (Engels y Kulczycki, 2022; Kulczycki, 2023; Giménez Toledo, 2016); en la actividad de redes, asociaciones o infraestructuras internacionales como European Network for Research Evaluation in Social Sciences and Humanities (ENRESSH), OPERAS (Special Interest Group on Multilingualism), European Alliance for Social Sciences and Humanities (EASSH) o All European Academies (ALLEA); en informes de instituciones científicas (Giménez Toledo y Sánchez Cuervo, 2026; Badillo Matos, 2022) o en documentos fruto de iniciativas internacionales (*Declaración de San Francisco*[1], *Manifiesto de Leiden*[2] o *Declaración de Principios del Foro Latinoamericano de Evaluación Científica* (FOLEC)[3]. Todos ellos muestran que la crítica a los sistemas de evaluación y las propuestas para mejorarlos han sido constantes en los últimos años; en todos ellos, el idioma en el que se hace, se publica y se comunica la ciencia ha sido un factor casi siempre presente. Todas estas contribuciones – y muchas otras– han ido sentando las bases de un cambio que era necesario y que, por fin, vio la luz en 2022 con la iniciativa CoARA para la reforma de la evaluación de la investigación, promovida por la Comisión Europea.

En paralelo, la cuestión de la defensa e impulso del multilingüismo en la ciencia –no solo en relación con la evaluación científica– cobraba fuerza gracias a la *Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación*

1. Véase: https://sfdora.org/wp-content/uploads/2020/12/DORA_Spanish.pdf.

2. Véase: https://www.leidenmanifesto.org/.

3. Véase: https://www.clacso.org/declaracion-de-principios-del-foro-latinoamericano-de-evaluacion-cientifica-folec/.

científica[4] *y a la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*[5] de 2021, entre otras. El informe *Descubrir el potencial de la lengua española* (Giménez Toledo y Sánchez Cuervo, 2026) refleja la acción internacional que está impulsando la diversidad lingüística en la ciencia desde hace ya varios años.

La conjunción de todos estos factores permite contar hoy con un panorama mucho más alentador y justo en relación con el reconocimiento de la diversidad lingüística en la ciencia y a las funciones que se atienden y cubren cuando la ciencia es multilingüe: la creatividad en la ciencia, la divulgación científica, la comunicación de resultados de investigación de especial interés para el entorno geográfico cercano, y la transferencia de resultados y valorización a instituciones fuera del ámbito científico.

En los párrafos que siguen se revisan las políticas o directrices del ámbito iberoamericano y europeo que están representando un marco y un cambio de paradigma en cuanto a la valoración de las distintas lenguas en la ciencia, con mención especial a lo que ocurre con el español. A continuación, se exponen las propuestas concretas que van a permitir o están permitiendo ya la aplicación de criterios en los procesos de evaluación –y no solo– para que el multilingüismo sea una realidad entendida y reconocida en la práctica científica.

2. Políticas de impulso al multilingüismo –y al español– en la ciencia

Por el efecto inmediato que está teniendo en los procesos de evaluación de la actividad investigadora, conviene destacar el documento *Agreement on Reforming Research Assessment*[6] (2022) de CoARA, respaldado

4. Véase: https://www.helsinki-initiative.org/es/read.

5. Véase: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa.

6. Véase: https://zenodo.org/records/13480728.

por más de 700 instituciones implicadas en la ciencia, su financiación y su evaluación. Uno de los principios de la reforma de la evaluación de la investigación es que las contribuciones académicas han de valorarse independientemente del idioma en que se hayan producido. A partir de esta reivindicación sencilla y clara, se rompen muchos muros y también muchos prejuicios. El idioma en que se hace, se publica o se comunica ciencia está relacionado no con la calidad de la investigación sino con el propio proceso de creación/creatividad en la ciencia, que normalmente tiene lugar en la lengua materna de quien investiga (véase la intervención de José Antonio Alonso en MEDES 2025[7]) y también de los destinatarios naturales de la investigación.

Esta alusión al reconocimiento de las lenguas en la ciencia permeará paulatinamente a las políticas nacionales de cada país, lo que representa una oportunidad histórica para todas las lenguas y, por supuesto, para el español.

También en 2022 se aprobó la ya mencionada declaración del Foro Latinoamericano de Evaluación Científica, impulsado por CLACSO, tras algunos años de trabajo para proponer un nuevo modelo de evaluación científica en América Latina. En esta declaración se indica que «la escritura en inglés no constituye un mérito per se a las publicaciones en otras lenguas» y se manifiesta la adhesión de FOLEC a la *Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica*. También alude la declaración a la necesidad de utilizar fuentes abiertas y que no presenten limitaciones en cuanto a la cobertura lingüística; todo ello en clara alusión a las fuentes cerradas –sujetas a costosísimas suscripciones– y que fundamentalmente han cubierto publicaciones en inglés que, como se apuntaba al principio, han sido la referencia fundamental en la evaluación de la ciencia.

---

7. Intervención de José Antonio Alonso en la sesión sobre políticas lingüísticas de la ciencia celebrada en la XIX Jornada MEDES 2025. «El español y la ciencia multilingüe». Véase: https://www.youtube.com/watch?v=k1JfCKP33z0&list=PLKcPn0WNJ5xtvUZh07AiDd9UIO8tmdznB&index=4&pp=iAQB.

No es posible –o es pronto para– evaluar el impacto de la declaración en las políticas públicas de evaluación en América Latina. Sin embargo, el hecho de que los cambios en Europa y en América Latina estén alineados y respondan a las mismas convicciones en relación con la necesidad de impulsar y proteger el multilingüismo en la ciencia representan una excelente noticia para la diversidad y la pluralidad en la investigación.

Desde el ámbito político iberoamericano, el español y el portugués son objeto del plan de acción anunciado tras la XXIX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica de Ecuador (Secretaría General Iberoamericana, 2024). Es importante subrayar la relevancia de este documento, pues marca una agenda de trabajo consensuada por los mandatarios iberoamericanos y recoge un punto referido específicamente a las dos lenguas más habladas de la región –el portugués y el español comprenden ya a 850 millones de hablantes– y a su consideración en los procesos de evaluación científica:

> Proseguir la implementación de los planes de acción en Ciencia Abierta y para el Fomento del uso del Español y del Portugués como Lenguas de Comunicación Científica, *promoviendo las recomendaciones en materia de evaluación científica*[8] e impulsando el Atlas Iberoamericano de la Ciencia, que contribuirá a la mejora de la visibilidad internacional del conocimiento generado en la región, así como mediante el desarrollo de una acción estratégica en materia de Inteligencia Artificial en nuestras lenguas para fomentar el desarrollo de nuestros países.

8. La cursiva es de la autora.

El documento al que se refiere es *Recomendaciones en materia de evaluación de la ciencia para el fortalecimiento del español, el portugués y otras lenguas de la región*[9] (Giménez Toledo, Leão y Naidorf, 2024), presentado en la VI Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Ciencia, Tecnología e Innovación, celebrada en Valencia en 2024 y que se resume en el siguiente apartado.

La inclusión de este punto en la agenda de trabajo de la próxima Cumbre Iberoamericana permite vislumbrar la oportunidad histórica de revertir el papel secundario que al español –y al resto de lenguas distintas al inglés– le ha atribuido la evaluación científica que ha estado vigente durante muchos años. Se trata de un gesto que no solo está en consonancia con las políticas e iniciativas internacionales sensibles y promotoras del multilingüismo en la ciencia sino que, además, cuida desde el ámbito político a dos lenguas de alcance global y es, por otro lado, especialmente sensible al resto de las lenguas de la región.

3. De los principios a la práctica

3.1 El multilingüismo en la evaluación científica. Propuestas desde CoARA

Los principios básicos sobre los que se asienta la reforma de la evaluación de la investigación requieren de desarrollos y detalles para que esa reforma pueda llevarse a la práctica. Para ello se han establecido en CoARA hasta catorce grupos de trabajo, entre los cuales hay uno dedicado al multilingüismo y a los sesgos lingüísticos en la evaluación científica. Fruto de su trabajo es un documento de propuestas (CoARA, 2025), que se enumeran a continuación y que muestran bastantes aspectos que

9. Documento elaborado a petición de la SEGIB, a partir de las investigaciones y de la reflexión realizadas junto con los responsables de los sistemas de información iberoamericanos (Latindex, LA Referencia, Redalyc, SciELO y Dialnet). También ha contado con las aportaciones de la Dirección General del Español en el Mundo (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

pueden cuidarse dentro de las instituciones y de los propios procesos de evaluación:

- Tomar conciencia de cómo se considera el idioma en los procesos de evaluación científica dentro de una institución para tratar de ajustar criterios y métodos, eliminando los sesgos que puedan existir para no devaluar ningún idioma.

- Tomar conciencia de las prácticas de comunicación y publicación de la ciencia dentro de la institución, así como de casos de impacto social de la ciencia, atendiendo a qué idiomas se han utilizado; tomar conciencia de las lenguas que han sido necesarias para llevar la ciencia a destinatarios fuera del mundo académico.

- Identificar las fortalezas y las debilidades de una institución en el plano de las competencias lingüísticas de quienes trabajan en ella, con la idea de impulsar la mejora de esas capacidades.

- En la descripción de los procesos de evaluación, expresar explícitamente el principio CoARA relacionado con la valoración de las contribuciones científicas independientemente de la lengua en que estén escritas, evitando cualquier asociación automática entre idioma y calidad de la investigación.

- El documento también sugiere valorar positivamente las contribuciones al desarrollo de la terminología científica, independientemente del idioma. Asimismo, indica que sería recomendable reconocer los esfuerzos, las publicaciones, las acciones, etc. para el reconocimiento y el impulso de las iniciativas relacionadas con el multilingüismo.

Estos dos últimos puntos enlazan con proyectos y acciones propuestos por la Plataforma Temática Interdisciplinar ES_CIENCIA[10] en 2019.

10. Véase: https://pti-esciencia.csic.es/.

De hecho, el proyecto TeresIA[11] sobre terminología en español e inteligencia artificial ha estado desarrollando en los últimos años un sistema de acceso a terminologías dispersas en español y en otras lenguas. La forma de trabajo implica transformar datos terminológicos a formatos de la web semántica, lo que representa un camino fundamental para impulsar el multilingüismo, pues permite la conexión de datos terminológicos en español con datos de otros idiomas, lo que facilita el desarrollo de aplicaciones multilingües como sistemas de recuperación de información o de traducción automática, por poner algunos ejemplos.

El documento de CoARA también propone integrar el multilingüismo en el proceso de evaluación: proporcionar documentación y recibir comentarios en la lengua elegida por los investigadores, dar opción a los evaluadores de utilizar la lengua que elijan y, por otra parte, sensibilizarlos en la valoración del multilingüismo en la evaluación para evitar sesgos; y considerar la diversidad lingüística al seleccionar evaluadores para que exista una mayor sensibilización sobre el uso de las distintas lenguas y para que la evaluación se centre en el contenido y no en la lengua.

Al hilo de este punto, no solo habrá que concienciar a los evaluadores, sino que se requiere cierta sensibilización por parte de la propia comunidad investigadora. Es frecuente encontrarse con el planteamiento de que si el artículo o libro no se ha publicado en inglés y por parte de una revista o editorial bien posicionada en las bases de datos citadas no se está investigando bien o no se hace buena ciencia. Es muy relevante relativizar esta posición pues, si bien la publicación en revistas o editoriales internacionales y en inglés puede ser un hito destacado en la actividad científica, lo cierto es que no todas las contribuciones científicas

11. TeresIA (https://proyectoteresia.org/) es un proyecto interinstitucional, diseñado y concebido por un consorcio del que forman parte el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, institución coordinadora del proyecto, el Instituto Cervantes, la Asociación Española de Terminología, la Universidad Politécnica de Madrid y el Centro Nacional de Supercomputación. Cuenta además con el apoyo decidido de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea. Es un proyecto financiado con los fondos Next GenerationEU de la Unión Europea, a través del PRTR del Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública.

destacadas, con impacto social, se hacen en la lengua franca de la ciencia sino en una enorme variedad de lenguas. El sistema de evaluación hegemónico durante décadas ha priorizado la comunicación entre especialistas, algo lógico, pues sobre el intercambio de conocimiento se avanza y se construye la ciencia, pero no debería excluir o actuar en detrimento de la comunicación hacia instituciones no académicas, hacia el entorno local o hacia la ciudadanía. Este cambio de percepción o de apertura de miras dentro de la propia comunidad académica no se producirá repentinamente, sino que requerirá tiempo y concienciación hasta que llegue a establecerse una consideración más completa y holística de todas las funciones a las que debe atender la ciencia, más allá del intercambio de resultados entre expertos en el ámbito internacional.

En un plano muy pragmático, el documento también señala que se debe hacer del multilingüismo una realidad en los sistemas de información que apoyan la evaluación cualitativa y la cuantitativa: sistemas de información abiertos y multilingües, interfaces multilingües, plantillas y guías en diferentes idiomas, etc. En lo que concierne a las bases de datos, el ámbito académico iberoamericano tiene mucho que aportar por los sistemas de información que ha impulsado. Pero, además, en los últimos años han surgido sistemas de información multilingües como OpenAlex o Dimensions, que no solo pueden suponer un apoyo en los actuales procesos de evaluación por su carácter abierto, multilingüe e integrador de distintos tipos de contribuciones sino que, además, permiten el análisis de prácticas científicas en el ámbito internacional. El estudio de Pradier, Céspedes y Larivière (2026) plantea un análisis global del multilingüismo en la ciencia a partir de estas bases de datos; considerando número de publicaciones y de referencias citadas, los autores concluyen que solo el indonesio, el portugués y el español han crecido por encima del inglés gracias al fortalecimiento de los circuitos académicos de las regiones. Una conclusión de este tipo no se hubiera podido alcanzar con anterioridad por la inexistencia de bases de datos tan integradoras y, sin embargo, es absolutamente elocuente en cuanto a las dinámicas reales de la ciencia.

3.2 El español en la evaluación científica

El contexto internacional que se ha venido describiendo ha impulsado cambios en las reflexiones y prácticas tanto en las instituciones académicas como en las agencias de evaluación científica. En el caso de España, desde 2023 se incorpora una mención explícita a la cuestión del idioma en la producción científica, en la resolución de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2023), por la que se publican los criterios para la evaluación de la actividad investigadora. Concretamente, en el punto 4 de la sección I se indica:

> De acuerdo con el artículo 11.5 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, se promoverá la investigación en las lenguas oficiales de los territorios nacionales, razón por la que las aportaciones en español o en otras lenguas cooficiales no podrá considerarse un demérito, máxime cuando su utilización en distintos campos científicos evidencie la coherencia y el compromiso que son exigibles con las realidades objeto de estudio. Además, de acuerdo con el principio de internacionalización establecido en el artículo 4 de la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, tampoco podrá considerarse un demérito la presentación de aportaciones en la lengua oficial del país en el que se realizó la misma.

Por otro lado, en la relación de fuentes de referencia que muestra la resolución y que constituyen apoyos para la evaluación de las contribuciones, se citan repositorios y bases de datos multilingües, lo que ya es expresivo del cambio paulatino que se está produciendo en el ámbito de la evaluación de la investigación en España.

Por otro lado, como se apuntaba anteriormente, en el marco de la agenda de trabajo para las Cumbres Iberoamericanas se ha avanzado con el documento *Recomendaciones en materia de evaluación de la ciencia para el fortalecimiento del español, el portugués y otras lenguas de la región* (2024),

que contempla detalles sobre las formas de reconocimiento y adecuada valoración de ambas lenguas en la evaluación científica. En él se considera no solo la evidencia científica acumulada a lo largo de muchos años sino también la participación en redes científicas internacionales y el diálogo con instituciones de la región (FOLEC, por ejemplo), así como la valiosa información que contienen las bases de datos y sistemas de información producidos en la región, gracias a un enorme esfuerzo sostenido durante años.

El documento abarca cuestiones como las siguientes (extracto del texto):

- Incluir en los documentos de política científica de todo rango una mención al multilingüismo en la ciencia y, por tanto, a la necesidad de reconocer el valor de la producción y de la comunicación de la ciencia en distintos idiomas.

- Reconocer la producción selectiva recogida en los sistemas de información iberoamericanos, así como reconocerlos explícitamente: Latindex, Redalyc, SciELO, Dialnet y LA Referencia.

- Promover las métricas desarrolladas por cada uno de estos sistemas de información iberoamericanos, considerando que son medidas más contextualizadas en cuanto a la circulación y el impacto del conocimiento en la región o en el conjunto de países hispanohablantes o lusófonos, en cuanto a las comunidades académicas concernidas y en cuanto a los temas tratados.

- Impulsar un premio con varias categorías a la mejor contribución científica en español, portugués u otras lenguas de la región, que subraye la calidad científica y el impacto real alcanzado en una comunidad no académica.

- Promover la traducción de algunos trabajos científicos a otros idiomas como una forma de fomentar un multilingüismo equilibrado. La traducción puede ser un complemento importante para armonizar

diferentes funciones y públicos o incluso diferentes etapas en la investigación.

El documento también considera la necesidad de reflejar en las solicitudes de evaluación el idioma en el que se ha producido la contribución, así como sus destinatarios fundamentales y, casi en consecuencia, la función que pretende cumplir (comunicación entre expertos, transferencia o valorización en el ámbito institucional o empresarial, divulgación científica, etc.).

La evaluación cualitativa de las contribuciones o, al menos, una evaluación que relativice el peso de las métricas es una de las reformas impulsadas por CoARA. En algunos casos, como en España, las solicitudes presentadas por investigadores han de argumentar mediante *narrativas* la aportación de una contribución, su singularidad y originalidad o su impacto, entre otras cuestiones. Estas argumentaciones presentan una oportunidad interesante para conectar el idioma elegido con los destinatarios a quienes pretende servir la investigación.

Todo lo expuesto permite entender el momento de cambio en las prácticas de evaluación científica y la enorme oportunidad que representa para la adecuada consideración de las distintas lenguas –entre ellas, el español– en la producción, comunicación y divulgación de la ciencia. Será importante que las políticas y las directrices permeen en las instituciones académicas y que, en paralelo, se hagan esfuerzos por transmitir el valor y la riqueza del español –y de todas las lenguas– en la ciencia.

Referencias bibliográficas

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

Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA) (2025). *Implementation proposal for language-aware assessments*. CoARA WG on Multilingualism and Language Biases in Research Assessment. https://doi.org/10.5281/zenodo.17256827

Engels, T. C. y Kulczycki, E. (Eds.) (2022). *Handbook on Research Assessment in the Social Sciences*. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781800372559

Giménez Toledo, E. (2016). *Malestar: los investigadores ante su evaluación*. Iberoamericana Vervuert.

Giménez Toledo, E., Leão, D. y Naidorf, J. (2024). *Recomendaciones en materia de evaluación de la ciencia para el fortalecimiento del español, el portugués y otras lenguas de la región* (Documento presentado en la VI Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Ciencia, Tecnología e Innovación, celebrada en Valencia el 10 de octubre de 2024). http://hdl.handle.net/10261/429154

Giménez Toledo, E. y Sánchez Cuervo, A. (2026). *Descubrir el potencial científico de la lengua española: retos para las políticas públicas*. CSIC. http://doi.org/10.20350/DIGITALCSIC/18138

Kulczycki, E. (2023). *The evaluation game: How publication metrics shape scholarly communication*. Cambridge University Press.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). Resolución de 5 de diciembre de 2023, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios para la evaluación de la actividad investigadora. *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-25537

Pradier, C., Céspedes, L. y Larivière, V. (2026). How multilingual is scholarly communication? Mapping the global distribution of languages in publications and citations. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 77 (5), 699-713. https://doi.org/10.1002/asi.70055

Secretaría General Iberoamericana (2024). XXIX *Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de Ecuador. Programa de acción*. https://segib.org/es/cumbre/xxix-cumbre-iberoamericana/

EL ECOSISTEMA DE LA CIENCIA ABIERTA EN ESPAÑOL: POLÍTICAS, INFRAESTRUCTURAS Y PRÁCTICAS PARA LA DIVERSIDAD EN UNA CIENCIA GLOBAL

Eva Méndez Rodríguez
UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

1. Introducción: ciencia abierta como transformación sistémica y desafío geopolítico

En las dos últimas décadas, la ciencia abierta ha pasado de ser un conjunto de prácticas emergentes, vinculadas inicialmente al acceso abierto a publicaciones, a ser un modelo de referencia para la transformación urgente de un sistema científico agotado, anacrónico e insostenible.

La ciencia abierta se ha consolidado como una marca global –concretamente *Open Science*, porque en inglés parece que suenan mejor las marcas–, pero también se ha convertido en algo más profundo: un nuevo contrato entre ciencia y sociedad. No se trata únicamente de un conjunto de técnicas, mandatos o políticas de acceso, sino de un paradigma que cuestiona (y pretende cambiar) cómo se produce, comunica, evalúa, preserva y reutiliza el conocimiento científico. Como señalaba en «*Open Science* por defecto», la ciencia abierta implica «un cambio radical en la forma de hacer investigación y de difundir los resultados», donde confluyen un intenso desarrollo tecnológico y un cambio cultural hacia la apertura, la colaboración y la responsabilidad compartida (Méndez Rodríguez, 2021). Este cambio es una respuesta firme y colectiva a varias crisis simultáneas del sistema científico contemporáneo:

la crisis de reproducibilidad, la reducción de la confianza pública en la ciencia, la insostenibilidad del modelo editorial comercial, el problema de la inequidad en el acceso al conocimiento, la insuficiencia de la evaluación basada en métricas inadecuadas y la crisis de sostenibilidad de muchas infraestructuras científicas. En este contexto, abrir la ciencia no significa simplemente hacer que los resultados estén disponibles, sino repensar las condiciones materiales, institucionales y culturales que permiten que el conocimiento circule, sea comprensible, verificable, reutilizable y socialmente relevante.

El debate internacional sobre ciencia abierta ha avanzado de forma notable en los últimos años, impulsado por las políticas europeas de acceso abierto y datos FAIR[1], la reforma de la evaluación de la investigación promovida por DORA[2] y CoARA[3] o la creciente reivindicación de infraestructuras abiertas de información científica defendida en la *Declaración de Barcelona*[4]. Todas estas tendencias fueron acreditadas en 2021 por los Estados miembros de la UNESCO en el marco global de la *Recomendación de la* UNESCO *sobre la Ciencia Abierta* (UNESCO, 2021). Sin embargo, esta narrativa tiende a presentarse a menudo como si existiera un único camino hacia la apertura; cuando hablamos desde España, un camino paneuropeo que nos lleve al Espacio Europeo de Investigación (o ERA, por sus siglas en inglés). Sin embargo, la ciencia abierta no se despliega igual en todos los territorios ni responde a las mismas tradiciones institucionales, lenguas, infraestructuras o modelos de financiación. Este ensayo parte precisamente de esa premisa: la ciencia abierta es un paradigma global, pero se materializa en ecosistemas concretos.

---

1. Datos encontrables, accesibles, interoperables y reutilizables (FAIR, por sus siglas en inglés). Estos principios se definieron hace diez años (Wilkinson *et al.*, 2016) y sustentan actualmente los desarrollos de infraestructuras de datos de investigación.

2. Véase: https://sfdora.org.

3. Véase: https://www.coara.org.

4. Véase: https://barcelona-declaration.org.

La evolución del acceso abierto hacia el modelo más amplio de ciencia abierta ha puesto sobre la mesa nuevas exigencias: datos FAIR, gestión responsable de metadatos, interoperabilidad entre repositorios y plataformas, apertura de *software* y metodologías, ciencia ciudadana, integridad científica, reproducibilidad y evaluación responsable. Pero también ha evidenciado tensiones profundas. Una de las más relevantes es la tensión entre modelos abiertos no comerciales y modelos de apertura mediados por pagos, acuerdos transformativos (que yo suelo llamar «transformatimos») o dependencia de grandes editoriales científicas con ánimo de lucro.

Sin embargo, otra de las tensiones, igualmente clave, aunque se hable menos de ella, es la tensión lingüística: una ciencia que se declara abierta no puede ignorar que el predominio del inglés condiciona la visibilidad, la evaluación y la legitimidad de la producción científica en otras lenguas. El uso dominante del inglés como *lingua franca* promueve aún mayores asimetrías entre las ya existentes, poniendo en riesgo la bibliodiversidad y el multilingüismo, que son sustanciales para el avance equitativo de la ciencia (Beigel, 2022). Por ello, hablar de ciencia abierta en español no es defender un espacio lingüístico ni una excepcionalidad, es plantear una cuestión fundamental: no habrá ciencia abierta verdaderamente global si no es también multilingüe, interoperable, diversa y capaz de reconocer distintos modos de producir y comunicar conocimiento.

En este pequeño ensayo pretendo dibujar un análisis del ecosistema de la ciencia abierta en español atendiendo a tres dimensiones interdependientes: las políticas que la impulsan, las infraestructuras que la hacen posible y las prácticas que permiten convertir el discurso en una transformación real. El objetivo no es describir un paisaje idealizado, sino identificar sus fortalezas, tensiones y desafíos estratégicos. La hipótesis de partida es clara: el espacio iberoamericano (en español) no debe entenderse como periferia de la ciencia abierta global, sino como un ecosistema regional y como un laboratorio político, técnico

y cultural desde el que pensar una ciencia más sostenible y más plural (Beigel, 2022; De Filippo y D'Onofrio, 2019; Erreguerena, 2025; Atenas, 2025; Santillán Aldana *et al.*, 2025).

2. Marco conceptual, pilares y ecosistemas de ciencia abierta

La ciencia abierta según la definición de la UNESCO (2021) (técnicamente perfecta a mi juicio) es «un constructo inclusivo que combina diversos movimientos y prácticas con el fin de que los conocimientos científicos multilingües estén disponibles abiertamente y sean accesibles y reutilizables para todos». Este paradigma busca incrementar las colaboraciones científicas y el intercambio de información en beneficio de la ciencia y la sociedad, abriendo la forma en que se produce, evalúa y comunica el conocimiento, no solo entre científicos sino también con otros actores sociales. La ciencia abierta afecta a todas las disciplinas (desde las ciencias básicas y aplicadas hasta las ciencias sociales y las humanidades) y se articula en torno a cuatro pilares (UNESCO, 2021):

a. Conocimiento científico abierto. Abarca el acceso abierto a las publicaciones, los datos de investigación, el soporte lógico (*software*) de código abierto, el código fuente y el soporte físico (*hardware*) de libre acceso, así como a recursos educativos abiertos.

b. Infraestructuras de la ciencia abierta. Se refiere a las infraestructuras compartidas (tanto virtuales como físicas) que son necesarias para apoyar la ciencia abierta y atender las necesidades de las diferentes comunidades, incluyendo repositorios y plataformas de datos.

c. Participación abierta de los agentes sociales. Implica la colaboración ampliada entre los científicos y los agentes sociales externos a la comunidad científica, mediante la democratización del conocimiento y el fomento de prácticas como la ciencia ciudadana y participativa.

d. Diálogo abierto con otros sistemas de conocimiento. Reconoce la importancia del diálogo con poseedores de conocimientos tradicionales, pueblos indígenas y comunidades locales para promover la diversidad epistémica y la inclusión.

La ciencia abierta es además un ecosistema (o varios ecosistemas) interconectado(s) que abarca diversos movimientos, prácticas y sobre todo actitudes, con el propósito fundamental de democratizar el acceso al conocimiento científico en todos los estratos sociales. En ese ecosistema interactúan principios básicos (libertad académica, integridad de la investigación, calidad científica y responsabilidad social) con prácticas concretas como el acceso abierto, los datos FAIR, la investigación reproducible, la colaboración abierta, la evaluación responsable, la biblio-diversidad y, también, el multilingüismo. Precisamente por eso, la ciencia abierta no puede aplicarse mediante un modelo único, homogéneo y descontextualizado. Su implementación debe adaptarse a las diferencias disciplinares, institucionales, lingüísticas y regionales, evitando que la apertura se convierta en una nueva forma de exclusión o de reproducción de desigualdades en la producción y circulación del conocimiento (Alperín, 2022; Anglada i De Ferrer y Abadal Falgueras, 2023; Babini y Rovelli, 2020; Hartley Belmar, Abedrapo Rosen y Torres Díaz, 2025).

La sostenibilidad de este ecosistema, o conjunto de ecosistemas, exige inversión en personas, competencias, infraestructuras, formación e incentivos adecuados; es decir, requiere pasar de una cultura científica basada casi exclusivamente en la competitividad a otra donde la colaboración, la transparencia y la reutilización sean reconocidas como elementos fundamentales de la calidad investigadora. Desde esta perspectiva la ciencia abierta emerge como un catalizador para la reducción de las desigualdades existentes entre los sistemas de ciencia y tecnología, promoviendo una infraestructura científica más inclusiva y equitativa (Liberatore *et al.*, 2023). Este enfoque holístico no solo fomenta una distribución más equitativa del conocimiento, sino que también estimula la innovación al integrar diversas perspectivas y enfoques metodológicos (Melero Melero, Uribe Tirado y Armengou, 2023).

3. Ciencia abierta en español: un ecosistema regional en transición

La ciencia abierta en español no puede entenderse solo como una cuestión de traducción, difusión o acceso. Son múltiples los estudios que han analizado el inglés como «dictadura lingüística» de la comunicación científica; una hegemonía que condiciona no solo la visibilidad de la producción científica, sino también los circuitos de citación, evaluación y legitimación del conocimiento. Un estudio reciente dirigido por Larivière, actual titular de la Cátedra UNESCO de Ciencia Abierta, analiza más de 87 millones de publicaciones y 1.480 millones de referencias citadas en OpenAlex y Dimensions entre 1990 y 2023, y muestra que el inglés sigue dominando de forma clara la comunicación científica, especialmente en las referencias citadas, aunque lenguas como el español, el portugués y el indonesio han crecido con fuerza en determinados circuitos académicos regionales (Pradier, Céspedes y Larivière, 2026). Este dominio monolingüe plantea barreras significativas para la inclusión de investigaciones generadas en otras lenguas, limitando la participación global en el diálogo científico (Anglada i De Ferrer y Abadal Falgueras, 2023).

Sin embargo, es importante pensar en la ciencia abierta en español como un ecosistema en transición. No se trata de competir con el inglés ni de encerrarse en espacios lingüísticos propios, sino de reconocer que la diversidad lingüística forma parte de la bibliodiversidad y de la equidad en la circulación del conocimiento. La hegemonía del inglés no solo afecta a qué se publica y se cita, sino también a qué tradiciones intelectuales, conceptos y comunidades son reconocidas como legítimas en la ciencia global (Amano, González Varo y Sutherland, 2016). Además, se habla habitualmente de las barreras entre el Norte y el Sur global (Debat *et al.*, 2025; Turba *et al.*, 2026), donde las diferencias lingüísticas se combinan con barreras materiales de financiación, publicación y reconocimiento. Y en este sentido hay que matizar que la ciencia abierta puede democratizar el acceso, pero también reproducir desigualdades

si se apoya en modelos basados en el pago por publicación (vía Dorada), en métricas de prestigio (factor de impacto) o en infraestructuras propietarias y sesgadas que no reconocen de forma efectiva la producción científica multilingüe (Clarivate, Scopus).

Para hablar de un ecosistema de la ciencia abierta en español tenemos que pensar que el diálogo permanente con el espacio eurolatinoamericano ofrece una contribución singular que merece ser analizada con mayor atención. América Latina, en particular, ha desarrollado una tradición robusta y ejemplar de acceso abierto no comercial, basada en repositorios, revistas académicas, plataformas cooperativas e infraestructuras regionales. Como me gusta decir a mí, en Latam inventaron el acceso abierto Diamante porque era la única forma de difundir su investigación en abierto.

Para analizar el ecosistema de la ciencia abierta en español debemos reflejarlo desde una perspectiva integrada que articula tres dimensiones clave y dos áreas geográficas. Desde el punto de vista geográfico debemos distinguir a España, vinculada a las políticas y las tendencias europeas. Las dimensiones que debemos tener en cuenta son tres: políticas (entendidas como marcos normativos, estrategias institucionales y discursos que orientan la apertura); infraestructuras (elementos técnicos y organizativos facilitadores de la producción, la gestión y la difusión del conocimiento) y prácticas (formas concretas de hacer ciencia abierta en contextos disciplinares e institucionales específicos).

3.1 Políticas como arquitectura del ecosistema

La evolución de la ciencia abierta en español no puede entenderse sin el papel de las políticas públicas como elemento vertebrador. Mientras que en España convergen con los mandatos de la Unión Europea, priorizando la apertura de datos y el acceso inmediato, América Latina ha desarrollado una tradición distintiva de acceso abierto Diamante, que comentábamos antes, cimentada en infraestructuras regionales cooperativas (Babini y Rovelli, 2020).

En España, la evolución normativa ha sido significativa y armonizada en los últimos años. La reforma de la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación[5], realizada en 2022, revisa el artículo 37 de la ley anterior de 2011 y subraya las obligaciones relacionadas con el acceso abierto inmediato a publicaciones financiadas con fondos públicos y las referencias explícitas a la gestión de datos FAIR. A ello se suma la *Estrategia Nacional de Ciencia Abierta* (ENCA) 2023-2027[6], primer marco estatal articulado específicamente en torno a la ciencia abierta, alineado con las políticas europeas sobre datos, evaluación responsable e interoperabilidad científica. La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)[7] refuerza además esta orientación al incorporar la ciencia abierta, la ciencia ciudadana y la transferencia social del conocimiento entre las funciones estratégicas de la universidad. Todo ello refleja un cambio relevante: la ciencia abierta deja de ser una práctica promovida únicamente desde algunos sectores académicos para convertirse en un componente explícito de la política científica y universitaria. Un avance significativo es la adhesión a las iniciativas internacionales para la reforma de la evaluación de la investigación. A fecha de mayo 2026 son 95 las instituciones españolas que se han unido a CoARA8 y otras tantas a DORA, incluyendo agencias de evaluación como la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), que revelan la adopción de medidas que prevé la ENCA para «dotar al sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación de un nuevo sistema de evaluación de la actividad investigadora concordante con los principios de la ciencia abierta y de la formación necesaria para su implementación» (López Borrull *et al.*, 2023).

5. Véase: https://www.boe.es/eli/es/l/2022/09/05/17/con.

6. Véase: https://www.ciencia.gob.es/Estrategias-y-Planes/Estrategias/ENCA.html.

7. Véase: https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con.

8. Véase: https://www.coara.org/coalition/membership.

En América Latina, el desarrollo político de la ciencia abierta presenta una trayectoria diferente y, en muchos aspectos, más temprana en relación con el acceso abierto. Antes incluso de la consolidación internacional del paradigma de *Open Science*, la región había impulsado políticas y declaraciones basadas en la idea del conocimiento como bien común y en el papel social de la universidad pública. Declaraciones como la de Salvador de Bahía[9] (2005), las iniciativas impulsadas por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) o las políticas nacionales desarrolladas en países como Argentina, Perú, México o Colombia situaron el acceso abierto como parte de una agenda de democratización del conocimiento en la región (Couto Corrêa Da Silva, 2023; Rico Castro y Bonora, 2023). La adopción de la *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta* (2021) ha servido como catalizador para ampliar estas políticas hacia cuestiones como datos FAIR, evaluación responsable, ciencia ciudadana o bibliodiversidad. Así, la ciencia abierta en el espacio iberoamericano no aparece únicamente como una agenda tecnológica o de innovación, sino también como una apuesta política vinculada a la equidad, la inclusión y la soberanía científica.

3.2 Infraestructuras de ciencia abierta en español: modelos, sostenibilidad e interoperabilidad

En España, el desarrollo de infraestructuras de ciencia abierta ha estado fuertemente vinculado al sistema universitario público, las bibliotecas académicas y las políticas europeas de digitalización e interoperabilidad científica. Repositorios institucionales en casi todos los organismos de investigación, agregadores nacionales como Recolecta, sistemas CRIS (*Current Research Information System*) de gestión de la información científica y, más recientemente, plataformas de datos de investigación como eCienciaDatos o CORA han ido configurando un elenco de infraestructuras, relativamente maduro, apoyado además por

9. Véase: https://segib.org/es/publicacion/declaracion-de-salvador-de-bahia.

iniciativas cooperativas como la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) o la Red Española de e-Ciencia (REeC). En los últimos años, la agenda de la Nube Europea de la Ciencia Abierta (EOSC) y los principios FAIR ha acelerado la necesidad de infraestructuras interoperables capaces de integrar publicaciones, datos, *software* y otros resultados de investigación, que están dando lugar a nuevas iniciativas como PLATICA o el nodo español de EOSC, ambas en desarrollo. A pesar del incremento de infraestructuras, sigue habiendo desafíos importantes relacionados con la sostenibilidad económica, la fragmentación técnica y la dependencia de grandes proveedores comerciales y una evaluación de la ciencia que, a pesar de los esfuerzos de la ANECA, sigue siendo culturalmente «*paper*-céntrica» y bibliométrica. La cuestión ya no es únicamente disponer de infraestructuras abiertas, sino garantizar que estas puedan mantenerse, interoperar y competir, construyendo el sustento operativo del nuevo sistema de comunicación y evaluación científica.

En América Latina, las infraestructuras de ciencia abierta constituyen probablemente una de las experiencias más sólidas de cooperación científica regional a escala internacional. Iniciativas como SciELO, Redalyc, Latindex o LA Referencia han permitido consolidar un modelo basado en acceso abierto no comercial, gobernanza académica y cooperación interinstitucional, muy diferente de la lógica dominante en otros contextos (Babini y Rovelli, 2020; Couto Corrêa Da Silva, 2023; Rico Castro y Bonora, 2023). Estas infraestructuras no solo han facilitado la visibilidad de la producción científica en español y portugués, sino que han contribuido a sostener la bibliodiversidad y cierta autonomía o exclusividad regional. No obstante, el ecosistema latinoamericano de infraestructuras para la ciencia abierta enfrenta también retos significativos: financiación inestable, desigualdad de capacidades técnicas entre países y dificultades de interoperabilidad, así como la presión creciente de modelos comerciales basados en APC (sigla inglesa para *Article Processing Charges*) y acuerdos transformativos (Babini, 2020), que tratan de soslayarse con plataformas de publicación Diamante (Borrell Damián

y Rooryck, 2022; Rico Castro, De Pablo Llorente y Bonora, 2026). En este caso la sostenibilidad de las infraestructuras abiertas no es solo una cuestión técnica, sino también política y estratégica para el futuro de la ciencia abierta en la región.

3.3 Prácticas de ciencia abierta: implementación y cultura científica

En España, la consolidación de la ciencia abierta empieza a reflejarse no solo en políticas e infraestructuras, sino también en prácticas concretas relacionadas con la gestión de datos, la reproducibilidad, la evaluación responsable o la ciencia ciudadana. Aunque la adopción sigue siendo desigual entre disciplinas e instituciones, sí se puede decir que hay un crecimiento significativo de iniciativas orientadas a transformar la cultura científica desde la formación, la creación de comunidad y el desarrollo de competencias. En este contexto, las bibliotecas universitarias, los servicios de apoyo a la investigación y diversos grupos académicos han asumido un papel clave en la capacitación en datos FAIR, publicación en acceso abierto, integridad científica o reproducibilidad computacional. Dentro del grupo de metainvestigación para la ciencia abierta de la UC3M (OpenScienceLab) coordinamos distintas iniciativas para promover la práctica de la ciencia abierta de abajo a arriba. Un ejemplo reciente es la creación de la Red Española de Reproducibilidad (SPRN)[10], en la que articulamos una comunidad interdisciplinar creciente en torno a la reproducibilidad, la transparencia y las buenas prácticas científicas, que invita a investigadores que trabajen en España o en español, abriendo una vía de colaboración con América Latina. Del mismo modo, OpenScieceLab creó, junto a FECYT y el área de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Supercomputación de Barcelona, un Centro de Competencia (CC) para la formación en ciencia abierta

10. Véase: https://sprn.es.

y gestión de datos de investigación[11]. Aunque el CC surgió fruto del proyecto europeo Skills4EOSC, se abre a la formación en Latinomérica y con Latinoamérica, donde se pretende incorporar la ciencia abierta en programas de capacitación, desarrollo profesional y construcción de comunidades de práctica.

En América Latina, las prácticas de ciencia abierta han estado vinculadas normalmente a la dimensión social de la ciencia y a la democratización del acceso al conocimiento. Más allá del acceso abierto a publicaciones, muchas universidades y redes académicas de la región han impulsado iniciativas relacionadas con recursos educativos abiertos, ciencia ciudadana y gestión colaborativa del conocimiento. Estudios recientes (Santillán Aldana *et al.*, 2025) muestran además un crecimiento progresivo en la adopción de prácticas vinculadas a datos abiertos, repositorios institucionales, publicación de *preprints* y estrategias de reproducibilidad, aunque de forma aún muy desigual entre países y disciplinas. Este desarrollo evidencia una fuerte capacidad de articulación comunitaria y cooperación regional, potenciada por la implementación de la *Recomendación* de la UNESCO, donde la ciencia abierta no aparece asociada a una agenda tecnológica, sino más vinculada a cultura científica, equidad y construcción colectiva de capacidades.

4. A modo de conclusión. Recomendaciones y estrategias para el crecimiento de la ciencia abierta en español

La consolidación de la ciencia abierta en español no dependerá de nuevas declaraciones, recomendaciones ni manifiestos, sino de la capacidad de adaptar los principios de apertura en transformaciones reales del sistema científico global. Aunque en los últimos años se han desarrollado marcos políticos relevantes, el principal problema sigue siendo articular cambios en la evaluación, las infraestructuras y las prácticas

11. Véase: https://opensciencelab.uc3m.es/competence-centre.

que generen un cambio cultural. Algunos aspectos para fomentar la ciencia abierta en español, podrían ser:

- Garantizar la sostenibilidad de las infraestructuras abiertas no comerciales, especialmente aquellas impulsadas desde universidades públicas, bibliotecas académicas y redes regionales de cooperación científica tanto en España como en Latinoamérica.

- Reformar los sistemas de evaluación científica a nivel internacional, incorporando criterios alineados con la ciencia abierta y reconociendo prácticas como la compartición de datos, la reproducibilidad, el *software* abierto, la ciencia ciudadana, etc., independientemente del idioma en el que estén creados.

- Fortalecer la interoperabilidad internacional, asegurando la integración de infraestructuras y repositorios de España y Latinoamérica en los ecosistemas globales de investigación, como la Global Open Science Cloud (GOSC), sin generar nuevas dependencias tecnológicas.

- Impulsar programas estables de formación y desarrollo de competencias en español, orientados a investigadores en todos los niveles de la carrera investigadora, así como gestores, evaluadores, agencias de financiación, personal de apoyo y responsables institucionales.

- Consolidar comunidades de práctica y redes de colaboración, capaces de transformar la ciencia abierta en cultura científica compartida y no únicamente en cumplimiento normativo.

- Defender la bibliodiversidad y el multilingüismo científico, reconociendo el valor estratégico de la producción académica en español para la transferencia social del conocimiento, la inclusión y la diversidad epistemológica.

El crecimiento de la ciencia abierta en español no debería plantearse únicamente como un proceso de adaptación a agendas internacionales, sino como una oportunidad para contribuir activamente a redefinir el

propio modelo global de ciencia. El ecosistema iberoamericano ha demostrado que es posible construir formas de comunicación científica basadas en cooperación, acceso no comercial y producción multilingüe del conocimiento. El reto es consolidar ese modelo, fortalecer su sostenibilidad y proyectarlo internacionalmente. En este contexto, España puede actuar como interlocutor estratégico en Europa, defendiendo la viabilidad de un modelo alternativo y confiable. Esta cuestión adquiere además una relevancia crítica en un escenario profundamente transformado por la inteligencia artificial, donde la validación, la trazabilidad y la transparencia del conocimiento científico están de nuevo en el centro del debate y de la integridad científica. En una época marcada por la creación automática de contenidos, la ciencia abierta puede convertirse en una infraestructura esencial de confianza, verificabilidad y soberanía científica.

Referencias bibliográficas

Alperín, J. P. (2022). De la tecnocracia a la equidad y la sustentabilidad: Por otra ciencia abierta. *Reciis*, 16 (4), 974-985. https://doi.org/10.29397/reciis.v16i4.3524

Amano, T., González-Varo, J. P. y Sutherland, W. J. (2016). Languages Are Still a Major Barrier to Global Science. *PLOS Biology*, 14 (12), e2000933. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2000933

Anglada i De Ferrer, L. y Abadal Falgueras, E. (2023). Open access: A journey from impossible to probable, but still uncertain. *Profesional de la información*, 32, 1, e320113. https://doi.org/10.3145/epi.2023.ene.13

Atenas, J. (26 de noviembre de 2025). *Hacia una hoja de ruta latinoamericana para la cooperación digital y la ciencia abierta: articulando prioridades científicas nacionales y regionales* [Charla magistral]. 2.º Congreso Iberoamericano de Ciencia Abierta, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. https://doi.org/10.5281/zenodo.17727589

Babini, D. (2020). Toward a Global Open-Access Scholarly Communications System: A Developing Region Perspective. En M. P. Eve y J. Gray, *Reassembling Scholarly Communications. Histories, Infrastructures, and Global Politics of Open Access* (pp. 331-342). The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/11885.003.0033

Babini, D. y Rovelli, L. (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm02tq

Beigel, F. (2022). El proyecto de ciencia abierta en un mundo desigual. *Relaciones Internacionales*, (50), 163-181. https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2022.50.008

Borrell Damián, L. y Rooryck, J. (2022). An Action Plan for Diamond Open Access. En *Proceedings of the Paris Open Science European Conference* (pp. 91-95). OpenEdition Press, Académie des sciences, EDP Sciences. https://doi.org/10.4000/books.oep.16147

Couto Corrêa Da Silva, F. (2023). Acceso Abierto a la producción científica en América Latina: Iniciativas, desafíos e impactos. *Hipertext.net*, 27, 81-90. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i27.08

Debat, H., Okafor, I. A., Shitindo, M., Amaral, O. B., Izzati, N., Basu Mallick, C., Henry, A. O., Dine, R. D. y Santacruz Pérez, C. (2025). Point of View: How the Global South is reshaping scholarly communication. *eLife*, 14, e108426. https://doi.org/10.7554/eLife.108426

Erreguerena, F. (2025). Palma Peña, Juan Miguel. Monitoreo de la ciencia abierta en Latinoamérica: Situación, análisis y tendencias (2025). Plaza Editores, Guadalajara, Jalisco, México. *Informatio*, 30 (2). https://doi.org/10.35643/info.30.2.11

De Filippo, D. y D'Onofrio, M. G. (2019). Alcances y limitaciones de la ciencia abierta en Latinoamérica: análisis de las políticas públicas y publicaciones científicas de la región. *Hipertext.net*, 19, 32-48. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2019.i19.03

Hartley Belmar, R., Abedrapo Rosen, I. y Torres Díaz, L. (2025). Abrir, transformar y gobernar: hacia una Ciencia Abierta situada y equitativa en Chile. *Revista Internacional de Ciencia Abierta*, 1. https://doi.org/10.15443/rintca.2025.es001

Liberatore, G., Orellano, L. D., Bogetti, C., Porta, M. y Lizondo, L. (2023). El acceso abierto diamante en las revistas de ciencias sociales y humanidades en Argentina: un estado del arte. *Hipertext.net*, 27, 35-46. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i27.04

López Borrull, A., Ollé Castellà, C., Abadal Falgueras, E., Melero Melero, R. y Boté Vericad, J. J. (2023). La reforma de la evaluación de la investigación en España, un camino por emprender. *Hipertext.net*, (27), 5-17. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i27.02

Melero Melero, R., Uribe Tirado, A. y Armengou, C. (2023). Conocimiento científico abierto, difusión y acceso a la producción académica. Ideas para un debate. *Hipertext.net*, (27), 1-4. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i27.01

Méndez Rodríguez, E. (2021). Open Science por defecto. La nueva normalidad para la investigación. *Arbor*, 197 (799). https://doi.org/10.3989/arbor.2021.799002

Pradier, C., Céspedes, L. y Larivière, V. (2026). How multilingual is scholarly communication? Mapping the global distribution of languages in publications and citations. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 77 (5), 699-713. https://doi.org/10.1002/asi.70055

Rico Castro, P. y Bonora, L. V. (2023). *Políticas de acceso abierto en América Latina, el Caribe y la Unión Europea avances para un diálogo político*. Comisión Europea. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Rico Castro, P., De Pablo Llorente, V. y Bonora, L. (2026). Informe sobre el panorama de la edición en acceso abierto diamante en África, Europa y América Latina: Resumen. *Zenodo*. https://doi.org/10.5281/zenodo.18637809

Santillán Aldana, J., Couto Corrêa da Silva, F., Santos Witt, A. y Soares Costa, B. N. (2025). Analysis of the adoption of open science practices in Latin American academic research. https://doi.org/10.17605/osf.io/sb4ye

Turba, R., Thoré, E. S. J., Bertram, M. G., Bridg, H., Sabet, S. S., Gamboa, M., Ríos Orjuela, J. C., Takola, E., Capa Salinas, J., Sampaio Franco, A. C. y Marín, C. (2026). Global North-South science inequalities due to language and funding barriers. *Peer Community Journal*, 6, e9. https://doi.org/10.24072/pcjournal.677

UNESCO (2021). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. https://doi.org/10.54677/YDOG4702

Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., Blomberg, N., Boiten, J. W., Bonino da Silva Santos, L., Bourne, P. E., Bouwman, J., Brookes, A. J., Clark, T., Crosas, M., Dillo, I., Dumon, O., Edmunds, S., Evelo, C. T., Finkers, R., … Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific Data*, 3, 160018. https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE COMUNICACIÓN CIENTÍFICA: ANÁLISIS Y TENDENCIAS A PARTIR DE DIALNET

Laura López Martínez y Elena López Tamayo
FUNDACIÓN DIALNET

1. Lengua, ciencia e infraestructuras

La posición del español como lengua de comunicación científica no depende únicamente de su peso demográfico o de su proyección cultural, sino, de manera decisiva, de las estructuras normativas e institucionales que regulan y orientan la producción, la evaluación y la difusión del conocimiento. En un contexto global marcado por la consolidación del inglés como lengua franca de la ciencia, el debate ya no debe limitarse a constatar si existe o no esta hegemonía, sino a preguntarse si los sistemas nacionales de evaluación y las políticas públicas la reproducen mecánicamente o si, por el contrario, introducen mecanismos que favorezcan la diversidad lingüística.

En el caso español, los cambios introducidos en las políticas públicas en los últimos años están contribuyendo a un cierto reequilibrio. Sin renunciar a la internacionalización, las reformas en materia de evaluación y el desarrollo del marco de ciencia abierta han configurado un escenario más sensible a la pluralidad idiomática.

Se reconoce, de manera cada vez más clara, que la calidad de la investigación no puede medirse únicamente por el idioma en que se publica, y que la producción en español, y en otras lenguas no inglesas, forma parte legítima y necesaria del ecosistema científico. Este giro, todavía en proceso de consolidación, contribuye a reducir la presión, hasta hace

poco casi incuestionable, de publicar exclusivamente en inglés. Y, aunque no se introduce una política lingüística explícita, sí se está siendo capaz de fortalecer las infraestructuras que permiten que la producción científica, incluida la publicada en español, sea más fácilmente recuperable por motores académicos globales.

En este contexto, resulta imprescindible considerar el papel de Dialnet como una de las principales infraestructuras científicas del ámbito hispanohablante. Su relevancia no radica únicamente en el volumen de registros que alberga, sino en su función estructural dentro del ecosistema académico iberoamericano.

La consolidación de infraestructuras interoperables encuentra en Dialnet un aliado estratégico. La plataforma contribuye a reducir la invisibilidad estructural que históricamente ha afectado a parte de la producción científica en lengua española.

Asimismo, al facilitar la recuperación sistemática de contenidos en español, Dialnet no compite con los circuitos internacionales dominados por el inglés, sino que los complementa, ampliando la pluralidad lingüística del espacio científico global. Su papel es particularmente significativo en la articulación entre España y América Latina, donde muchas revistas comparten lengua y tradiciones editoriales similares.

En consecuencia, dentro del nuevo paradigma de ciencia abierta, Dialnet puede entenderse como una infraestructura estratégica para la consolidación y proyección internacional de la ciencia en español, no por establecer una política lingüística explícita, sino por fortalecer las condiciones técnicas y bibliográficas que hacen posible su visibilidad.

2. Dialnet: una infraestructura pública colaborativa de conocimiento en español

Dialnet nació en 2001 en la Universidad de La Rioja con un objetivo concreto: «mejorar la visibilidad y el acceso a la producción científica

en español»[1], especialmente en áreas tradicionalmente menos representadas en las grandes bases de datos internacionales. El proyecto se inició como un sistema de alertas de sumarios de revistas impulsado desde la biblioteca universitaria y evolucionó progresivamente hacia una red de cooperación interbibliotecaria.

Las bibliotecas universitarias fueron clave en el germen de Dialnet y siguen siendo un pilar esencial del modelo. Su papel en la selección, la indexación, la validación y el enriquecimiento de los registros ha permitido consolidar un sistema documental de alta calidad, basado en estándares compartidos y en la colaboración sostenida de más de 185 instituciones. Esta raíz cooperativa no ha desaparecido con el crecimiento del proyecto inicial, sino que constituye su fundamento estructural.

La evolución del proyecto dio lugar a la creación de la Fundación Dialnet[2] en 2009 como entidad pública responsable de su desarrollo tecnológico y de su orientación estratégica. El carácter público de la fundación no es accesorio, sino una condición estructural que garantiza estabilidad, continuidad y vocación de servicio al sistema científico. Su evolución se guía por criterios de servicio público y por las necesidades del sistema científico y sus agentes a través de una gobernanza colaborativa, manteniendo al mismo tiempo autonomía estratégica en su desarrollo tecnológico.

Sobre esta base cooperativa, Dialnet ha desarrollado tecnología propia que ha ampliado su alcance más allá de la agregación documental y del sistema de alertas. La infraestructura no solo organiza y recupera información científica, sino que la integra, la conecta y la contextualiza, convirtiéndola en un activo estratégico para las universidades y los centros de investigación. A partir del núcleo documental que supera los 10,4 millones de registros, se ha configurado progresivamente el

1. Véanse los estatutos de la Fundación Dialnet: https://fundaciondialnet.unirioja.es/wp-content/uploads/2025/03/ESTATUTOS-DE-LA-FUNDACION-DIALNET_texto_completo.pdf.

2. Véase: https://fundaciondialnet.unirioja.es/.

ecosistema Dialnet, que incluye herramientas de análisis e indicadores (Dialnet Métricas), sistemas para la gestión, el análisis y la visibilización de la actividad investigadora de las instituciones y sus investigadores (Dialnet CRIS), y nuevas líneas en desarrollo orientadas a la conexión entre investigación y tejido productivo (Dialnet Transferencia).

Este ecosistema responde a la evolución natural de la infraestructura, que ha sabido adaptarse a la creciente complejidad del sistema científico y ofrecer respuestas a los diferentes agentes de los sistemas de ciencia en lengua española. Cada uno de estos desarrollos parte de la misma base documental y tecnológica, y refuerza una finalidad común: estructurar, analizar y proyectar la producción científica en español poniéndola al alcance de la comunidad científica y académica, y de la sociedad en su conjunto.

En el año 2023 se puso en marcha el Proyecto Dialnet Global con el objetivo de reforzar la capacidad tecnológica, la interoperabilidad y la proyección internacional de la infraestructura. Su desarrollo, en el marco del Proyecto Estratégico para la Recuperación y Transformación de España (PERTE) «Nueva economía de la lengua», supone un reconocimiento institucional del papel estratégico que desempeñan las infraestructuras digitales de información científica en la consolidación del español como lengua científica con presencia global.

En un sistema científico necesariamente plural, el reto consiste en asegurar que la producción científica en español disponga de las condiciones estructurales necesarias para ser visible, evaluable y estar integrada en el sistema científico internacional. La existencia de una masa crítica de producción científica no es suficiente ni es sostenible sin herramientas que permitan organizarla, conectarla y proyectarla en entornos académicos cada vez más exigentes e interconectados. Este desafío se vincula, además, con los principios de ciencia abierta, que requieren infraestructuras capaces de garantizar no solo el acceso, sino también la trazabilidad, la interoperabilidad y la reutilización del conocimiento.

Dialnet se configura así como una infraestructura común del español en el ámbito científico. Su fortaleza no radica únicamente en el volumen documental o en la soberanía tecnológica entendida como capacidad de desarrollo propio y sostenibilidad en el tiempo, sino también en su carácter sistémico: en la cooperación sostenida entre las instituciones, en la integración de datos, servicios y estándares compartidos, y en su articulación como pieza estructural en el espacio científico en español con proyección internacional. Cuanto mayor sea la implicación de universidades, investigadores, bibliotecas, centros de investigación y otros agentes relevantes de los sistemas de ciencia, más sólida será está infraestructura.

Dialnet es, en definitiva, un activo colectivo construido desde una universidad pública, que constituye un patrimonio compartido del sistema científico en lengua española.

3. Magnitud de la producción científica en Dialnet

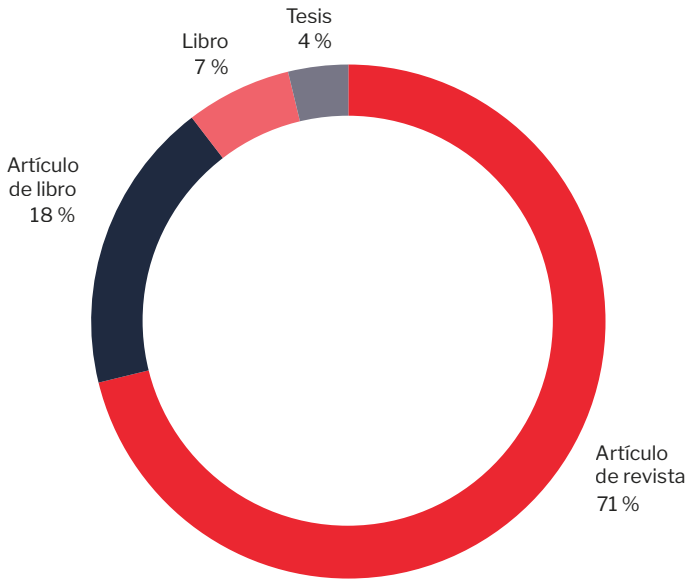
Para comprender el alcance de Dialnet como infraestructura estratégica de ciencia abierta resulta necesario analizar la magnitud y la composición del corpus documental que organiza.

La producción científica indexada en Dialnet constituye un sistema documental de gran escala, con 10.372.152 documentos acumulados en la serie histórica (1900-2025)[3]. Esta dimensión permite hablar de una masa crítica consolidada y estructurada que no solo registra contenidos,

sino que los enriquece, los organiza y los integra en un sistema de información científica que permite analizarlos como parte del espacio iberoamericano de ciencia.

3. Se refiere al año de publicación.

GRÁFICO 1 DISTRIBUCIÓN DEL CORPUS DE DIALNET POR TIPO DE DOCUMENTO



FUENTE: elaboración propia.

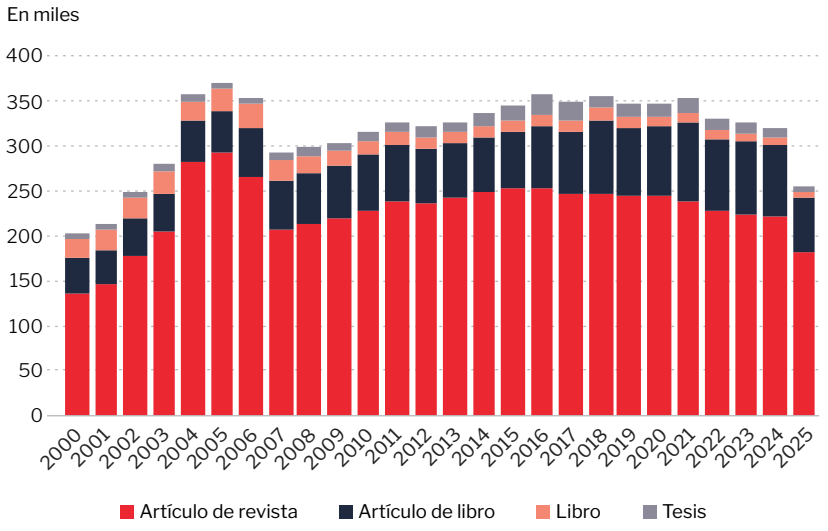
Esta magnitud se distribuye en diferentes tipologías con funciones diferenciadas: artículos de revista (7.390.308), artículos o capítulos de libro (1.910.614), libros (690.000) y tesis doctorales (391.468). Se trata de diferentes tipologías, cada una con su propia lógica editorial y su papel dentro de la estructura académica.

Con un volumen total de 13.671 revistas, los artículos de revista concentran la mayor parte del corpus de Dialnet, lo que supone el 71,25 % del total y confirma la importancia de la publicación periódica como forma dominante de la comunicación científica. Sin embargo, tanto los libros como las tesis mantienen un papel relevante. Los primeros como formato de argumentación extensa en las áreas con mayor representación en Dialnet y las segundas como resultado del proceso de formación investigadora.

Desde una perspectiva temporal, la evolución del contenido revela una clara concentración en el último cuarto de siglo. Entre 2000 y 2025 se registran 8.224.459 documentos, lo que equivale al 79,29 % del total acumulado desde el inicio de la serie histórica en 1900. Esta concentración justifica metodológicamente que el análisis detallado se centre en los últimos 25 años, periodo coincidente con la consolidación de la comunicación científica digital y el desarrollo de Dialnet como infraestructura colaborativa.

La evolución anual por tipología en estos últimos 25 años muestra, además, un crecimiento sostenido del sistema, reforzando el papel de Dialnet como infraestructura de referencia para el análisis de la producción científica en español.

GRÁFICO 2 EVOLUCIÓN TEMPORAL POR TIPO Y AÑO DE PUBLICACIÓN (2000-2025)

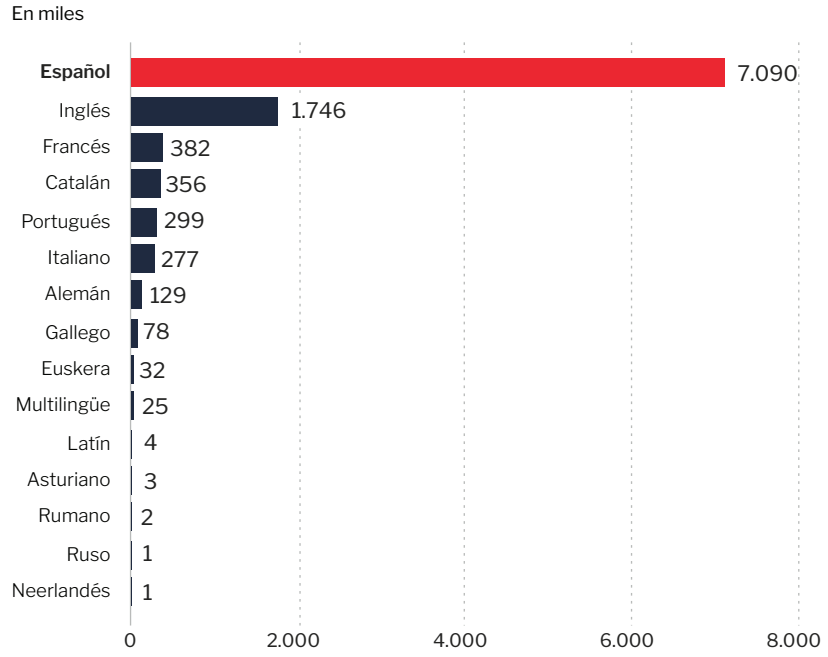


FUENTE: elaboración propia.

3.1 Lenguas de publicación: predominio del español

El análisis de la lengua de publicación en el periodo 2000-2025 confirma el predominio del español en el conjunto del corpus indexado. El español representa aproximadamente el 67 % del total de publicaciones, situándose muy por delante del inglés, que alcanza una proporción cercana al 18 %. A considerable distancia se encuentran el francés, el portugués, el catalán y el italiano, seguidos por el alemán y otras lenguas con presencia más reducida. La presencia de producción científica en lenguas cooficiales –catalán, gallego y euskera– alcanza el 4,5 %.

GRÁFICO 3 DISTRIBUCIÓN DE LAS PUBLICACIONES POR IDIOMA (2000-2025)



FUENTE: elaboración propia.

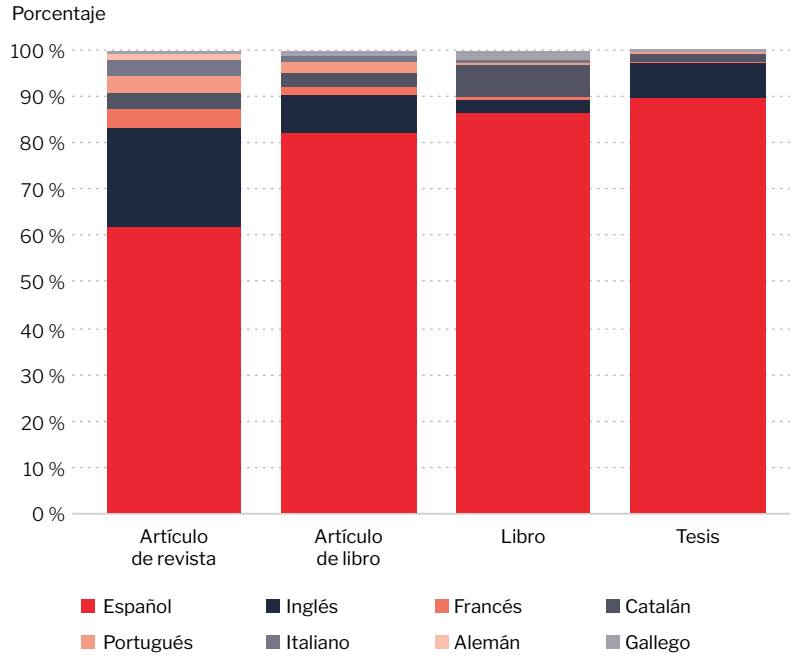
Estos datos confirman un sistema mayoritariamente en español, aunque con presencia significativa de otras lenguas. Esta distribución refleja la diversidad de entornos académicos y editoriales que conviven en el espacio iberoamericano y su proyección internacional.

La distribución de las publicaciones por idioma presenta, sin embargo, diferencias significativas cuando se analiza según el tipo de documento. En los artículos de revista, principal canal de difusión académica, el español representa el 60,5 % de las publicaciones frente al 22,5 % del inglés. En los artículos o capítulos de libro el español asciende al 82 %, mientras que el inglés se sitúa en el 8,5 %; en los libros el español alcanza el 86,4 % frente al 3,3% del inglés. En el caso de las tesis doctorales, el español constituye el 86,9 % del total del periodo 2000-2025, mientras que el inglés representa el 9,9 %.

Esta diferenciación confirma que el uso de las diferentes lenguas no es uniforme en el sistema, sino que depende en gran medida del tipo de publicación.

Sin embargo, esta imagen general requiere ser matizada cuando se analiza la distribución lingüística por país, que muestra diferencias claras según el contexto geográfico.

GRÁFICO 4 DISTRIBUCIÓN DE IDIOMA POR TIPO DE DOCUMENTO



FUENTE: elaboración propia.

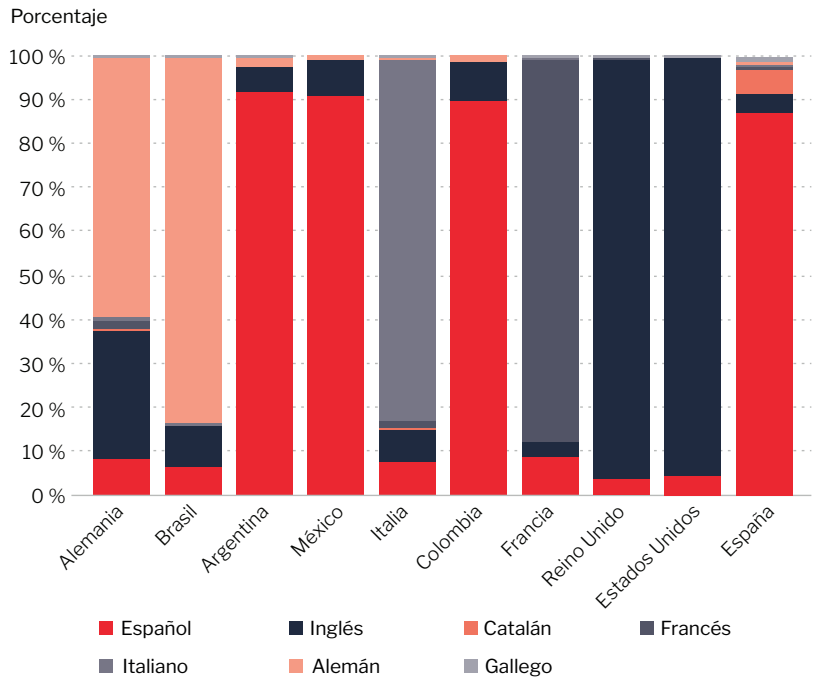
En el núcleo iberoamericano con mayor presencia en Dialnet –España, Colombia, México y Argentina– el español es la lengua mayoritaria de publicación. En estos países, el inglés aparece como segunda lengua asociada a procesos de internacionalización de los investigadores, sin sustituir al español como principal idioma de comunicación científica. La producción indexada en Dialnet muestra, en este sentido, una correspondencia clara con la lengua predominante en los sistemas académicos nacionales y regionales.

En contraste, en el análisis de las publicaciones de países anglófonos como Estados Unidos y Reino Unido, el inglés es la lengua que concentra la práctica totalidad de la producción registrada, mientras que

el español ocupa una posición minoritaria. De igual modo, en países europeos no hispanohablantes el idioma principal de publicación es la lengua natural del país.

En términos agregados, Dialnet refleja un sistema científico predominantemente en español, con variaciones significativas según el tipo de publicación y el país. El inglés concentra su presencia en determinados países y especialmente en revistas científicas. El uso de las lenguas no responde por lo tanto a una lógica uniforme, sino que responde a la estructura del sistema editorial y a los distintos entornos académicos que la propia infraestructura permite observar.

GRÁFICO 5 DISTRIBUCIÓN DE IDIOMA POR PAÍS

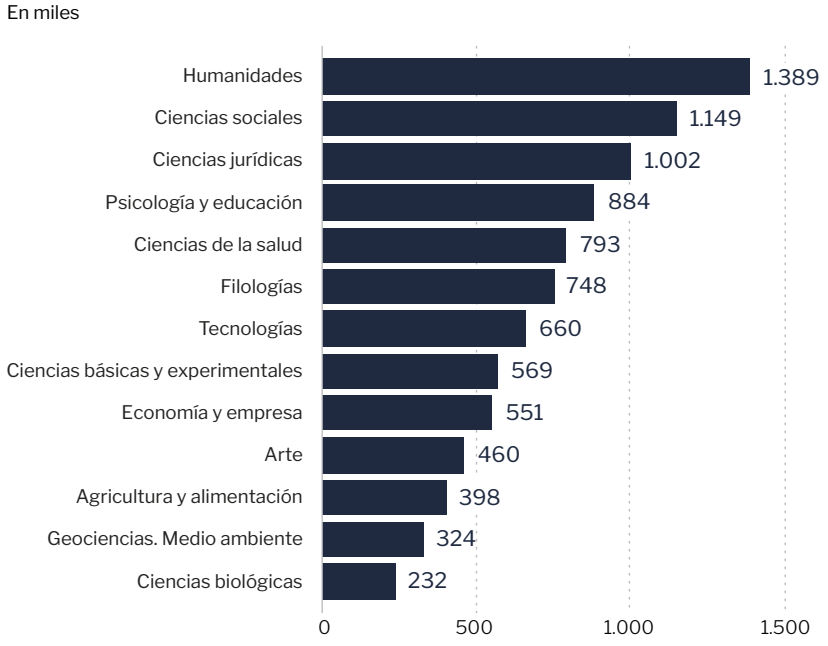


FUENTE: elaboración propia.

4. Estructura por materias de la producción científica en Dialnet (2000-2025)

El análisis de la producción científica indexada en Dialnet durante el periodo 2000-2025 muestra una clara concentración por materias. En términos de volumen absoluto, las materias con mayor número de documentos son las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias jurídicas, psicología y educación, y las ciencias de la salud. Esta distribución refleja el peso estructural de las ciencias sociales y humanísticas dentro del sistema documental de Dialnet.

GRÁFICO 6 DISTRIBUCIÓN POR MATERIAS EN DIALNET (2000-2025)

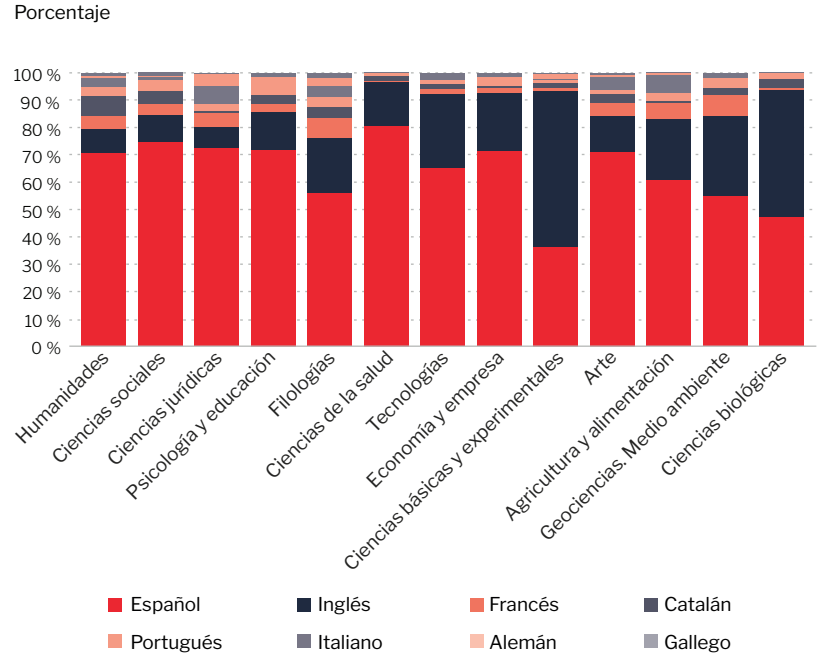


FUENTE: elaboración propia

La estructura por materias no es únicamente cuantitativa, sino también lingüística. En humanidades, ciencias sociales y ciencias jurídicas, el español es la principal lengua de publicación, superando el 70 % del total. Esta misma pauta se observa en psicología y educación. Resulta especialmente significativo el caso de las ciencias de la salud, donde las publicaciones en español alcanzan porcentajes cercanos al 80 % en una de las materias con mayor volumen de producción.

En contraste, en las áreas de ciencias básicas y experimentales el inglés adquiere una posición dominante, pues supera el 60 % de las publicaciones en el periodo analizado. En ciencias biológicas la distribución resulta más equilibrada entre ambas lenguas. En tecnologías y geociencias, aunque el español mantiene una presencia relevante, el inglés alcanza proporciones en torno al 30 %.

GRÁFICO 7 DISTRIBUCIÓN DE IDIOMAS POR MATERIA (2000-2025)



FUENTE: elaboración propia.

La comparación entre materias evidencia diferencias estructurales en la distribución de las lenguas. Estas diferencias no solo se observan entre disciplinas, sino que también ocurren a lo largo de la trayectoria de la producción científica. Para comprender mejor esta evolución del sistema, resulta pertinente analizar la fase inicial del conocimiento: la producción doctoral.

Las tesis doctorales recogidas en Dialnet muestran que, en el periodo 2000-2025, el español constituye la lengua mayoritaria en prácticamente todas las materias, incluidas aquellas donde la publicación en revistas presenta una mayor presencia en inglés. Esta pauta indica que la formación investigadora se desarrolla fundamentalmente en español, mientras que el uso del inglés se intensifica en etapas posteriores asociadas a la publicación en revistas científicas. Esta diferencia sugiere que la lengua de formación científica y la lengua de publicación no responden necesariamente a la misma lógica dentro del sistema académico actual.

5. Ciencia abierta e infraestructuras para la visibilidad del conocimiento en español

El despliegue del paradigma de la ciencia abierta no se limita únicamente a cambios normativos o culturales, sino que se sostiene sobre la existencia de infraestructuras técnicas, organizativas y cooperativas que hacen posible la circulación, preservación e interoperabilidad del conocimiento científico. Las declaraciones políticas y los mandatos normativos adquieren verdadera eficacia únicamente cuando se sustentan en sistemas capaces de alojar contenidos, describirlos mediante metadatos normalizados, preservarlos a largo plazo y conectarlos con redes nacionales e internacionales de información científica. En este sentido, la ciencia abierta debe entenderse, ante todo, como un fenómeno que no es posible sin infraestructuras. Sin ellas, la apertura se reduciría a una mera aspiración normativa.

En el ámbito hispanohablante, el desarrollo de infraestructuras propias, muchas de ellas de carácter público o cooperativo, ha permitido

articular circuitos de difusión alternativos y complementarios, capaces de garantizar el acceso al conocimiento sin depender exclusivamente de intermediarios comerciales. En este contexto, plataformas científicas como Dialnet no se limitan a ser simples bases de datos bibliográficas ni repositorios, sino que constituyen auténticas infraestructuras estratégicas de conocimiento que permiten la generación de ecosistemas científicos.

Del mismo modo, la interoperabilidad refuerza de manera sustancial la capacidad de descubrimiento del conocimiento producido en español. Cuando los metadatos cumplen estándares internacionales y pueden ser recolectados por motores académicos globales, la lengua de publicación deja de constituir un obstáculo técnico para la visibilidad. Así, la consolidación de infraestructuras abiertas en el espacio hispanohablante ha contribuido a mitigar asimetrías históricas en la circulación del conocimiento. Aunque no elimina las jerarquías presentes en el sistema científico internacional, amplía las posibilidades de acceso y reconocimiento para una producción académica que, por razones culturales y sociales, mantiene en el español una lengua legítima de comunicación científica.

En España, las políticas públicas recientes han reforzado significativamente este entramado infraestructural. La Ley 17/2022 y la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario (LOSU) consolidan el principio de acceso abierto obligatorio para la investigación financiada con fondos públicos, asegurando un flujo constante de producción científica hacia estas infraestructuras y fortaleciendo su papel estratégico en los procesos de evaluación, difusión y preservación. A su vez, la *Estrategia Nacional de Ciencia Abierta 2023-2027* (ENCA) establece líneas de actuación orientadas a mejorar la interoperabilidad, profesionalizar la gestión de datos y coordinar las infraestructuras existentes, garantizando su sostenibilidad y relevancia en el sistema científico.

En definitiva, la ciencia abierta entendida como política pública o como práctica académica encuentra en estas infraestructuras el soporte

material que hace posible la proyección internacional del conocimiento en español. Sin ellas, la apertura sería meramente retórica; con ellas, se convierte en un mecanismo efectivo de visibilidad, preservación y articulación científica en el espacio iberoamericano.

6. Perspectivas futuras del español como lengua científica

El análisis realizado a partir de los datos de Dialnet muestra que el español dispone de una base sólida como lengua de comunicación científica en el espacio iberoamericano. La magnitud de la producción registrada, su crecimiento sostenido en las últimas décadas y su presencia mayoritaria en diversas áreas de conocimiento evidencian la existencia de una masa crítica consolidada de investigación publicada en español. Sin embargo, el futuro del español como lengua científica no depende únicamente del volumen de producción existente, sino de la capacidad de garantizar las condiciones estructurales óptimas que permitan organizar, visibilizar y proyectar ese conocimiento en un sistema científico con vocación internacional.

Debemos tener presente, además, cómo el contexto tecnológico de la comunicación científica está evolucionando a gran velocidad. Los avances en inteligencia artificial, procesamiento del lenguaje natural y traducción automática están reduciendo algunas de las barreras que históricamente han limitado la difusión internacional de la investigación publicada en lenguas distintas del inglés. Resulta estratégico que el español esté bien representado en los sistemas de inteligencia artificial mediante recursos lingüísticos adecuados, ya que de ello dependerá su capacidad para participar plenamente en procesos cada vez más centrales de la investigación. En esta línea, instituciones como el Instituto Cervantes han subrayado la necesidad de reforzar la conexión entre lengua, ciencia e innovación tecnológica.

Sin embargo, la digitalización por sí sola no garantiza la diversidad lingüística: las nuevas infraestructuras tecnológicas pueden tanto reforzar

las jerarquías existentes como favorecer una mayor pluralidad, según las políticas científicas, las decisiones institucionales y la cooperación entre comunidades académicas. En este contexto, es previsible que el inglés mantenga su papel como lengua de comunicación global y que, a su vez, el español refuerce su presencia en la producción científica, la transferencia del conocimiento y su difusión social.

En la ciencia contemporánea, la visibilidad ya no depende solo de la lengua en que se publica, sino de los sistemas que hacen posible encontrar, analizar e integrar ese conocimiento en el debate científico internacional. No solo se trata de principios normativos o declaraciones políticas, sino de contar con sistemas capaces de estructurar datos, conectar información y garantizar la interoperabilidad entre plataformas científicas.

En este contexto, el desarrollo de infraestructuras de ciencia abierta adquiere una importancia decisiva. Plataformas como Dialnet desempeñan un papel estratégico en la consolidación del espacio científico en español. Esta capacidad de organización del conocimiento resulta esencial para que la investigación generada y publicada en español pueda ser visible, comparable y analizable dentro del sistema científico internacional.

Solamente cuando estas infraestructuras existen, la lengua de publicación deja de ser un obstáculo técnico para la visibilidad del conocimiento.

Bibliografía de consulta

Beigel, M. F. (2022). El proyecto de ciencia abierta en un mundo desigual. *Relaciones Internacionales*, 50, 163-181. https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2022.50.008

Blanco Palencia, M., Paneque Salgado, P. y Ramos Vielba, I. (2024). ANECA_CoARA *Action Plan_2024-2027. Zenodo*. https://doi.org/10.5281/zenodo.13692577

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2019). *Compromisos de las universidades ante la Open Science*. CRUE. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2019.02.20-Compromisos-CRUE_OPENSCIENCE-VF.pdf

De Castro, P., Shearer, K. y Summann, F. (2014). The Gradual Merging of Repository and CRIS Solutions to Meet Institutional Research Information Management Requirements. *Procedia Computer Science*, 33, 39-46. https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.06.007

De Filippo, D. y Lascurain Sánchez, M. L. (2023). La implicación de España en actividades científicas sobre ciencia abierta. Análisis de proyectos y publicaciones científicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 46 (2). https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/1481/2274

Delgado Vázquez, Á. M. (2025). De las revistas tradicionales a las plataformas abiertas: ¿hacia una red pública de publicación científica? *Anuario ThinkEPI*, 19. https://thinkepi.scimagoepi.com/index.php/ThinkEPI/article/view/91689

Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. BOE, n.º 214 (6 de septiembre de 2022). https://www.boe.es/eli/es/l/2022/09/05/17/con

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE, n.º 70 (23 de marzo de 2023). https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

Ministerio de Ciencia e Innovación (2023). *Estrategia Nacional de Ciencia Abierta* (ENCA) 2023-2027. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación. https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/c30b29d7-abac-4b31-9156-809927b5ee49

Muñoz-Basols, J., Palomares Marín, M. M. y Moreno Fernández, F. (2024). El Sesgo Lingüístico Digital (SLD) en la inteligencia artificial: implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español. *Lengua y Sociedad*, 23 (2), 623-647. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.28665

Rodríguez Pomeda, J., Sánchez Fernández, F. y Casani Fernández De Navarrete, F. (2023). El desarrollo de la ciencia abierta en el sistema universitario español. *Encuentros Multidisciplinares*, 75. http://hdl.handle.net/10486/711968

UNESCO (2021). *Recomendaciones de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa

CIENCIA EN ESPAÑOL: LA FUNCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS EDITORIALES UNE

M.ª Isabel Cabrera García y Remedios Pérez García
UNIÓN DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS

1. Introducción

En un escenario dominado por la anglofonía como filtro casi exclusivo de legitimación científica, el español –tercera lengua materna del mundo y una de las grandes lenguas de cultura– continúa infrautilizado como vehículo de producción y circulación del conocimiento. Los anuarios del Instituto Cervantes evidencian tanto el potencial demográfico y geopolítico del español como la brecha que separa ese potencial de su presencia real en el ecosistema global de la ciencia. Esta brecha no es un fenómeno natural ni inevitable, sino el resultado de dinámicas estructurales que pueden y deben ser corregidas. En este marco, las editoriales universitarias y las de los centros de investigación de Iberoamérica emergen como actores estratégicos: no solo preservan y difunden ciencia en español, sino que constituyen plataformas críticas capaces de disputar espacios de visibilidad, prestigio y autoridad epistemológica en un sistema internacional crecientemente concentrado. Reconocer y fortalecer su función es una condición indispensable para articular una política científica que sitúe al español en el lugar que le corresponde como lengua de ciencia y evitar el dominio lingüístico del inglés, que supone un empobrecimiento de la comunicación.

Una mirada histórica permite comprender no solo la centralidad del libro en la Universidad, sino también el papel estructurante que la institución universitaria ha desempeñado en la configuración de la cultura escrita occidental. Desde los *scriptoria* monásticos –donde se copiaban

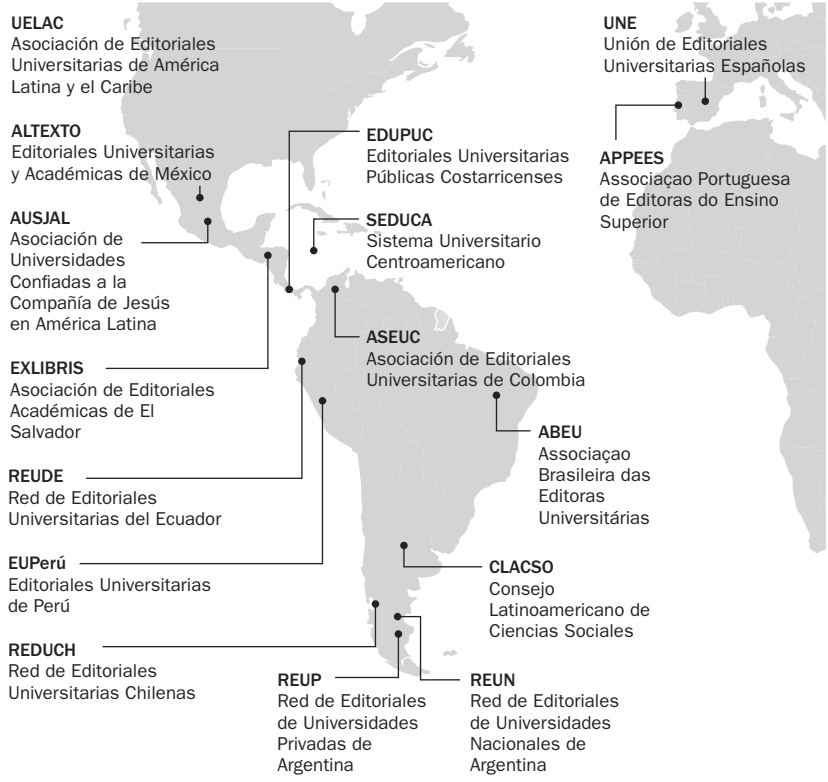
los textos que nutrían las primeras escuelas catedralicias– hasta la consolidación de las universidades medievales de Bolonia, París y Oxford en los siglos XII y XIII, el libro se convirtió en el eje material e intelectual de la enseñanza superior. La aparición de la imprenta de tipos móviles en el siglo XV y su rápida implantación en ciudades universitarias como Maguncia, Bolonia, Padua, París, Cambridge o Salamanca transformó radicalmente la producción y circulación del conocimiento, que inauguró una industria editorial que ha sostenido durante cinco siglos la ciencia europea. En el ámbito hispánico, por ejemplo, la imprenta salmantina, vinculada a Nebrija, ilustra hasta qué punto la Universidad fue motor de una cultura escrita que aspiraba a proyectarse más allá de sus fronteras (Domingo Baguer, 2013).

Pese a los recurrentes augurios sobre la «muerte del libro» desde finales del siglo XX, el libro impreso mantiene una vigencia indiscutible, compartiendo terreno con un libro electrónico en auge. El protagonismo creciente de las revistas científicas no ha logrado desplazar su función como soporte privilegiado para la elaboración, la fijación y la transmisión del pensamiento complejo. Y no conviene olvidar que la cultura del libro y la enseñanza académica han evolucionado de manera inseparable: el paso de una tradición oral a una cultura basada en la palabra escrita permitió la emergencia de hábitos de análisis, crítica y sistematización que hicieron posible el desarrollo de la ciencia moderna.

En este contexto surgieron las primeras editoriales universitarias modernas, concebidas como instrumentos para difundir la producción intelectual, en un primer momento generada en el seno de cada institución. Cornell University Press (1869), Princeton University Press (1895) o Manchester University Press (1904) nacieron explícitamente para publicar y legitimar la investigación académica de sus respectivas universidades (Cordón García *et al.*, 2013). Sin embargo, el panorama contemporáneo es sustancialmente distinto. Las editoriales universitarias constituyen hoy un sector altamente profesionalizado, articulado en buena medida gracias a las asociaciones de edición académica surgidas en Iberoamérica desde el siglo XX. Aplican rigurosos controles de

calidad, construyen catálogos coherentes y especializados, y se abren a autores externos a las instituciones que las albergan. Aunque su producción se dirige principalmente a un público académico –investigadores, docentes, estudiantes avanzados–, cada vez incorporan un mayor número de obras de divulgación científica, conscientes de la relevancia de la tercera misión universitaria: la transferencia de conocimiento a la sociedad. Amplían así su alcance hacia un público culto interesado en el ensayo de calidad y en las monografías de investigación, y trabajan activamente para ensanchar ese espectro de lectores.

MAPA 1 ASOCIACIONES DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS IBEROAMERICANAS



FUENTE: elaboración propia.

Esta evolución histórica tiene una consecuencia estratégica: las editoriales universitarias e institucionales se han convertido en un canal privilegiado para garantizar la producción, la legitimación y la circulación global de ciencia en español. En un ecosistema científico dominado por la hegemonía del inglés, su papel no es meramente editorial, sino político y epistémico. Son ellas quienes pueden activar, desde la tradición universitaria hispánica, una política del conocimiento que sitúe al español en el lugar que le corresponde como lengua de ciencia, no por inercia demográfica, sino por la solidez histórica y la capacidad institucional de su cultura escrita.

La historia de las editoriales universitarias en España está estrechamente ligada a la transformación de la investigación y de la actividad académica desde el siglo XIX, y adquiere especial relevancia en los siglos XX y XXI (Cabrera García, 2023). Sus orígenes son heterogéneos, pero pueden rastrearse en hitos normativos que impulsaron la institucionalización de la edición académica, como el Real Decreto Ley de 1928, la Ley sobre Ordenación de la universidad española de 1943 –que promovió la creación de los Secretariados de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria– o las transformaciones sociopolíticas y los cambios experimentados por la Universidad en los años sesenta, setenta y ochenta. Estos factores –normativos, institucionales y sociopolíticos– configuraron el ecosistema en el que se consolidaron las editoriales universitarias españolas, que hoy constituyen un sector profesionalizado, estratégico y plenamente integrado en la arquitectura de la ciencia en español.

Esta trayectoria no solo explica la consolidación de un ecosistema editorial propio, sino que prepara el terreno para comprender la función estratégica que hoy desempeña la Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE). Las estructuras creadas en el siglo XX para ordenar la producción académica, profesionalizar su difusión y garantizar su continuidad institucional han permitido que, en el presente,

las editoriales asociadas bajo la UNE actúen como un sistema articulado capaz de producir, validar y proyectar conocimiento en español con estándares internacionales.

En un contexto global dominado por la centralidad del inglés, la UNE hereda y actualiza esta tradición: coordina, fortalece y da visibilidad a un entramado editorial que constituye uno de los pocos espacios institucionales donde el español mantiene una presencia robusta como lengua de ciencia. Así, la historia de la edición universitaria española no es un mero antecedente, sino la base material e intelectual que permite a las editoriales UNE desempeñar hoy un papel decisivo en la defensa del español como lengua de conocimiento y en la disputa por su reconocimiento en el ecosistema científico internacional.

En la actualidad la UNE está formada por los las siguientes editoriales:

Universidades

Universidad de Alcalá, Universidad de Alicante, Editorial Universidad de Almería, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universitat de Barcelona, Universidad de Burgos, Universidad de Cádiz, Editorial de la Universidad de Cantabria, Universidad de Castilla-La Mancha, Universitat Catòlica de València "San Vicente Mártir", EUE Ediciones, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad da Coruña, Universidad de Deusto, Universidad a Distancia de Madrid, Universidad Eclesiástica San Dámaso, Universidad de Extremadura, Editorial Francisco de Vitoria, Universidad de Girona, Editorial Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de les Illes Balears, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad Internacional de La Rioja, Universidad Internacional de Valencia, Universidad de Jaén, Universitat Jaume I, Universidad de La Laguna, Universidad de La Rioja, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de León, Universitat de Lleida, Universidad de Málaga, Universidad Miguel Hernández de Elche, Universidad de Murcia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Ediciones Universidad de Navarra, Universitat Oberta

de Catalunya, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad Politécnica de Cartagena, Universitat Politècnica de Catalunya, Universidad Politécnica de Madrid, Universitat Politècnica de València, Universitat Pompeu Fabra, Universidad Pontificia Comillas, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Pública de Navarra, Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos, Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Salamanca, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Sevilla, Universitat de València, Universidad de Valladolid, Universidade de Vigo, Universidad de Zaragoza.

Centros de Investigación

Acadèmia Valenciana de la Llengua, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Casa de Velázquez, Fundación Centro de Estudios Andaluces, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Centro de Investigaciones Sociológicas, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Consello da Cultura Galega, Diputación Provincial de Sevilla, Fundación San Millán de la Cogolla, Instituto Alfons el Magnànim, Institut d'Estudis Catalans, Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.

2. La Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE)[1]

La UNE, creada en 1987, agrupa a las editoriales y los servicios de publicaciones de universidades y centros de investigación españoles. Su objetivo es coordinar y optimizar la labor editorial de sus asociados, impulsar coediciones y fortalecer la difusión internacional de sus catálogos. Actúa como interlocutor sectorial ante organismos nacionales e internacionales, promoviendo la proyección global de la edición académica en español. Además, fomenta la bibliodiversidad y apoya la función editorial mediante iniciativas y estructuras específicas. En con-

1. Véase: https://www.une.es/.

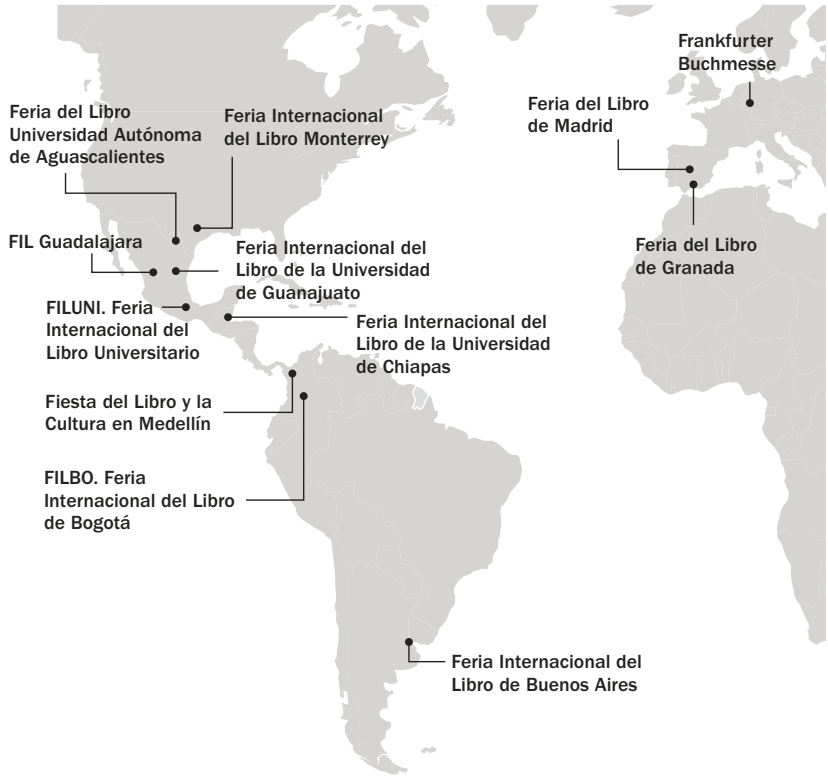
junto, la UNE opera como un agente estratégico para la consolidación y visibilidad del conocimiento científico producido en el ámbito universitario e institucional.

Bajo su amparo, las editoriales asociadas han abordado la metamorfosis digital de manera sistémica, proyectando un discurso de rigor que ha permeado en las instituciones y ha blindado la defensa de la calidad académica. No en vano este año se cumple una década desde que iniciara su andadura el sello de calidad en edición académica CEAAPQ para colecciones, mientras que el sello CEAAPQ para monografías abría su primera convocatoria hace tres años[2]. Los sellos de calidad en edición académica CEAAPQ ofrecen un marco de evaluación que garantiza la excelencia, la transparencia y la fiabilidad de los procesos editoriales, y pone en valor el libro como vehículo privilegiado de transferencia del conocimiento científico. Este sistema de certificación se ha convertido, además, en una herramienta de confianza para las agencias de evaluación de la actividad investigadora, que encuentran en él indicadores objetivos y verificables para valorar la producción científica. Ambos distintivos representan un hito en la colaboración institucional en materia de certificación de la calidad editorial, con un impacto que trasciende el ámbito nacional y se proyecta también en los espacios europeo y americano. Fue fruto de un esfuerzo conjunto entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y la Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE), cuya convergencia institucional permitió articular un sistema de reconocimiento que refuerza la credibilidad de los catálogos editoriales. Numerosas colecciones de editoriales integradas en la UNE han obtenido ya este sello, así como un número creciente de monografías, lo que visibiliza el valor estratégico de sus sellos editoriales y consolida al CEA-APQ como un instrumento esencial para la proyección internacional de la edición académica española.

---

2. Véase: https://www.selloceaapq.es/.

MAPA 2 FERIAS INTERNACIONALES EN LAS QUE PARTICIPA LA UNE



FUENTE: elaboración propia.

Entre las estrategias de la edición UNE destacan la consolidación de la transformación digital, la difusión de los resultados de investigación a escala global, la salvaguarda de la bibliodiversidad y la defensa del prestigio de la lengua española y el multilingüismo como vehículos de producción científica. Estos pilares se han visto reforzados por la convergencia con el ecosistema editorial iberoamericano, que cuenta ya con una trayectoria de más de veinte años de colaboración (Arris, 2023) y ha cristalizado en la creación del Consejo Iberoamericano de Edición

Universitaria y Académica (CIEUA)[3], un espacio permanente de colaboración regional y un compromiso colectivo con una ciencia de calidad, abierta, inclusiva y articulada en español, en portugués y en el resto de lenguas de la región. Se trata de un organismo de alto valor estratégico que preserva la autonomía de cada sello editorial, pero proyecta una mirada unificada sobre el sistema de comunicación científica y las políticas que lo rigen. Iniciativa que siguió a la firma del Acuerdo de Guadalajara[4], que tuvo lugar en el marco del XI Foro Internacional de Edición Universitaria y Académica, realizado en el contexto de la FIL Guadalajara 2024. En este documento las asociaciones de editoriales universitarias iberoamericanas –representadas por ABEU (Brasil); ASEUC (Colombia); Altexto (México); APEES (Portugal); EDUPUC (Costa Rica); Ex Libris (El Salvador); EUPerú (Perú); REDUCH (Chile); REUN y REUP (Argentina); UNE (España); la red de universidades jesuitas AUSJAL; el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (CLACSO); y la red de asociaciones latinoamericanas EULAC–, que de manera conjunta integran más de quinientas editoriales de instituciones de educación superior y centros de investigación del espacio iberoamericano, se comprometían a garantizar la difusión universal de los contenidos que produce la ciencia en la región y se alineaban con la declaración de la VI Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Ciencia, Tecnología e Innovación (RMCTI), que se aprobó en Valencia el 10 de octubre de 2024[5], en el marco de la XXIX Cumbre Iberoamericana, cuyo lema era «Innovación, inclusión y sostenibilidad». La declaración impulsa la Agenda Iberoamericana de Cooperación en Ciencia, Tecnología e Innovación y la Estrategia Iberoamericana de Innovación.

3. Véase: https://www.une.es/consejo-iberoamericano-de-edicion-universitaria-y-academica-cieua.

4. Véase: https://www.une.es/las-editoriales-delas-universidades-iberoamericanas-firman-el-acuerdo-de-guadalajara.

5. Véase: https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2024/10/Declaracion-VI-RMCTI-FINAL-ES.pdf.

Aunque el español posee un indudable prestigio internacional sustentado tanto en su amplia comunidad de hablantes como en su presencia diplomática y en la vitalidad de la cultura hispánica, su influencia en el ámbito científico continúa siendo limitada. En el espacio iberoamericano, esta situación se refleja en una posición todavía discreta dentro del mapa global del conocimiento, tal como muestran los principales indicadores relativos a inversión en I+D, producción científica e innovación. A ello se suma la insuficiente visibilidad internacional de muchas instituciones de educación superior e investigación de la región, cuyas capacidades y aportaciones permanecen a menudo poco reconocidas.

En este escenario, el sector editorial universitario iberoamericano, y como parte de él las editoriales UNE, adquiere una relevancia estratégica: constituye un dispositivo esencial para la transmisión, la legitimación y la circulación ampliada del conocimiento científico de la región, favoreciendo su integración en los circuitos globales de producción y difusión del saber. Su papel se alinea con los objetivos de la Agenda Iberoamericana de Cooperación en Ciencia, Tecnología e Innovación[6], que articula políticas orientadas a fortalecer la generación de conocimiento, impulsar la innovación y proyectar internacionalmente a Iberoamérica como un ecosistema científico dinámico y competitivo.

A esta coyuntura se añade un elemento especialmente significativo: en las últimas décadas, la producción científica en español ha incrementado su visibilidad global a un ritmo superior al de otros espacios lingüísticos de referencia. El español ha superado al francés en presencia científica internacional y ha reducido de manera notable la distancia tradicional que lo separaba del alemán. Aunque estos avances no compensan todavía la hegemonía de los ámbitos anglófono y sinohablante, sí revelan un dinamismo creciente que sitúa el español en una trayectoria ascendente dentro del sistema científico mundial (Instituto Cervantes, 2023, pp. 88-104).

---

6. Véase: https://segib.org/es/cooperacion-iberoamericana/conocimiento/.

En este marco, la edición universitaria iberoamericana se consolida como un instrumento decisivo para fortalecer la posición de la región en la sociedad global del conocimiento.

En el ámbito de la edición universitaria y de los centros públicos de investigación iberoamericanos, la consolidación de infraestructuras de difusión y comercialización del conocimiento solo puede comprenderse desde una lógica de cooperación estructural. La experiencia acumulada en las últimas décadas demuestra que el trabajo colaborativo y el funcionamiento en red constituyen variables críticas para superar las limitaciones históricas de visibilidad, distribución y sostenibilidad que afectan al sector, al tiempo que permiten activar estrategias conjuntas de alcance institucional e internacional. En un sistema científico globalizado –donde la colaboración interinstitucional y transnacional en investigación crece de manera sostenida–, las alianzas entre editores se revelan imprescindibles para afrontar proyectos complejos, muchos de ellos de naturaleza cooperativa y con un marcado componente tecnológico (Cabrera García, 2024).

El entorno digital ha transformado radicalmente los patrones de acceso al conocimiento, posibilitando una circulación transfronteriza de la producción académica que ha favorecido de manera decisiva la visibilidad de la edición universitaria iberoamericana. La adopción de tecnologías de la información por parte de este sector editorial ha permitido construir canales estables para la transferencia científica en español que responden a las demandas de una sociedad de la información caracterizada por la inmediatez, la ubicuidad y la interoperabilidad de los contenidos. Las editoriales UNE han apostado fuertemente, desde hace más de una década, por esta estrategia desarrollando varios proyectos que han dado lugar a la puesta en marcha y consolidación de varias infraestructuras de difusión y comercialización de sus libros y revistas.

3. La plataforma de venta de libros Unebook

En el contexto al que nos veníamos refiriendo, la creación en 2014 de Unebook[7] por parte de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas constituye un hito decisivo en la configuración de infraestructuras capaces de garantizar la presencia del español como lengua de ciencia en el entorno digital global. Concebida como una plataforma integral de venta y distribución del libro universitario en español –en formato papel, electrónico e impresión bajo demanda–, Unebook asegura el acceso universal al catálogo de las editoriales universitarias y de los centros públicos de investigación. Su fondo digital, integrado por 18.000 libros electrónicos que abarcan todas las áreas del conocimiento (artes, ciencias de la salud, ciencias sociales, derecho, economía, historia, humanidades, informática, lengua y literatura, matemáticas, ciencias y tecnología e ingeniería), constituye uno de los corpus científicos más amplios y cohesionados disponibles en español y en las lenguas cooficiales del Estado.

La plataforma no solo amplía la capacidad de transferencia del conocimiento generado en los campus, sino que desempeña un papel esencial en la preservación y accesibilidad del patrimonio científico español. Unebook ejerce además una función esencial en el cumplimiento de la legislación nacional con relación a la preservación, ya que suministra a la Biblioteca Nacional de España las publicaciones electrónicas y los metadatos necesarios para su descripción y consulta, garantizando el cumplimiento del depósito legal y contribuyendo al objetivo universal de poner el patrimonio cultural y científico al alcance de la ciudadanía. Asimismo, su colaboración con el Instituto Cervantes permite integrar la colección digital del proyecto Intercambio Científico en la biblioteca electrónica de la institución, de modo que los usuarios de sus bibliotecas pueden acceder desde cualquier lugar del mundo y en cualquier

7. Véase: https://www.unebook.es/es/.

momento a un corpus científico amplio, actualizado y representativo de todas las áreas del saber.

La relevancia estratégica de Unebook se comprende plenamente al situarla en el marco de la creciente presencia del español en el entorno digital: tercera lengua más utilizada en internet por número de usuarios, con un crecimiento entre 2000 y 2023 que duplicó al del inglés, y segunda lengua en las principales redes sociales globales y plataformas de referencia como YouTube, Netflix o Wikipedia. En este escenario, Unebook se erige como una infraestructura crítica para la proyección internacional de la ciencia en español, al garantizar la circulación global de libros y contenidos académicos, y fortalecer la posición del español como lengua plenamente apta para la producción, la difusión y el consumo de conocimiento científico.

4. El proyecto Intercambio Científico (IC)

La dimensión cooperativa de la plataforma Unebook se amplió de manera decisiva en 2016 con la puesta en marcha del sistema de Intercambio Científico[8], un proyecto de carácter solidario orientado a fortalecer la circulación del conocimiento en español dentro de la comunidad académica. Este proyecto, gestionado íntegramente desde Unebook, permite que 61 universidades españolas intercambien entre sí 18.000 libros digitales con acceso gratuito –monografías y manuales que cubren todas las áreas del saber–, lo que garantiza su disponibilidad para investigadores, docentes y estudiantes en 51 bibliotecas universitarias y científicas españolas. El proyecto constituye así una infraestructura de cooperación académica que optimiza recursos, amplía el acceso a contenidos especializados y refuerza la misión pública de las editoriales universitarias. Entre sus beneficios destacan el ahorro económico para las instituciones, el incremento de la difusión de la producción científica, la mejora sustancial en el acceso a los contenidos por parte

8. Véase: https://www.une.es/informacion-general-intercambio-cientifico.

de la comunidad investigadora y el fortalecimiento de los fondos documentales de las bibliotecas. Para las editoriales, el sistema impulsa el uso académico de monografías y manuales, y los integra en los circuitos cotidianos de consulta y aprendizaje. El crecimiento sostenido del proyecto –reflejado en los casi 18 millones de páginas vistas registradas desde 2021[9]– y su ampliación a bibliotecas universitarias de América Latina y Estados Unidos confirman su arraigo en la práctica académica y su eficacia como mecanismo de democratización del conocimiento. En conjunto, el Intercambio Científico consolida a Unebook como una plataforma estratégica para la difusión solidaria de la ciencia en español, ampliando su impacto más allá de la comercialización y situándola en el centro de las políticas de acceso equitativo al conocimiento en el ámbito universitario.

5. Plataforma de revistas científicas UNE

El compromiso de las editoriales universitarias con la ciencia abierta constituye otro de los ámbitos en los que la UNE ha asumido un liderazgo indiscutible dentro del sistema científico español e iberoamericano. La evolución reciente de las políticas científicas europeas y nacionales –la creación de *Open Research Europe* por la Comisión Europea, la Estrategia Digital Europea 2021-2027, el programa Horizonte Europa y sus directrices sobre difusión, explotación y comunicación de resultados, así como iniciativas como Plan S, DORA, CoARA o DIAMAS– han situado el acceso abierto en el centro de las agendas de investigación, lo que subraya que la producción científica financiada con fondos públicos debe generar impacto no solo académico, sino también social y económico. En España, este impulso se ha visto reforzado por el IX Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2021-2023, la nueva Ley de la Ciencia, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) o la Estrategia Nacional de Ciencia Abierta (ENCA) 2023-2027,

9. Véase: https://www.une.es/estadisticas-intercambio-cientifico.

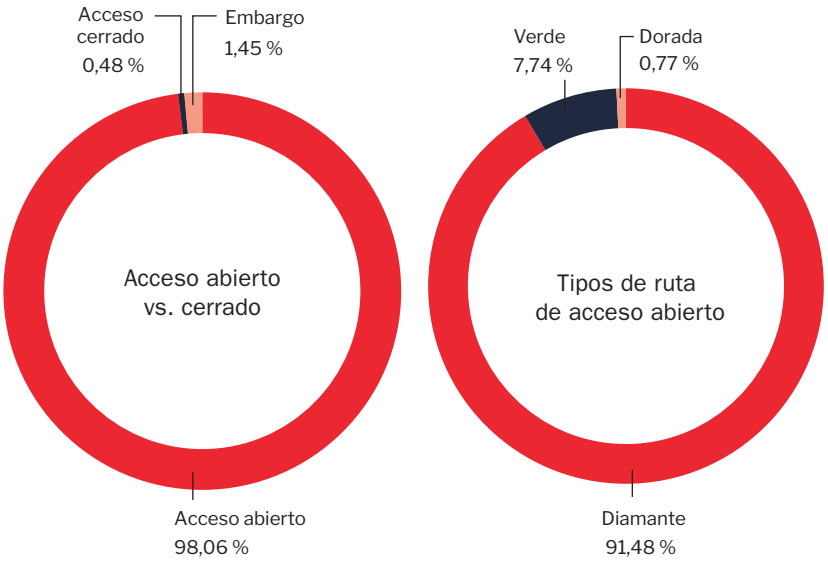
que consolidan un marco normativo orientado a la apertura, la transparencia y la reutilización del conocimiento.

La edición universitaria ha respondido a este escenario con un avance notable en la publicación en abierto, especialmente en el ámbito de las revistas científicas, pieza clave en la transferencia del conocimiento. En octubre de 2023, la UNE dio un paso decisivo con la creación del Portal de Revistas Científicas UNE[10], una herramienta que reúne los principales datos de publicación, calidad, indexación e impacto de las revistas editadas por universidades y centros públicos de investigación. Este portal, concebido como un espacio de acceso a la investigación, publicada con transparencia y calidad, y como un espacio de confianza e integridad, ofrece una radiografía precisa de la producción científica en español, presentada de manera conjunta y por editorial, y se ha convertido en un recurso de alto valor para investigadores, agencias de evaluación y profesionales del sistema científico hispanohablante. Su potencial internacional es evidente: el interés mostrado por editoriales académicas latinoamericanas ha abierto la vía para integrar en él las revistas científicas publicadas en América Latina, ampliando así su alcance a toda la comunidad investigadora que produce y publica en español.

Los datos que ofrece el portal confirman el liderazgo de las editoriales UNE en la comunicación científica en España. De las 1.033 revistas publicadas por universidades y centros de investigación españoles, 1.013 (98 %) se editan en acceso abierto y 945 (91,5 %) lo hacen bajo la ruta Diamante, en la que los costes de publicación son asumidos íntegramente por instituciones públicas, garantizando así la gratuidad tanto para autores como para lectores. Además, 80 revistas siguen la ruta Verde, que permite el depósito de versiones revisadas por pares en repositorios institucionales o temáticos.

10. Véase: https://www.une.es/buscador-revistas.

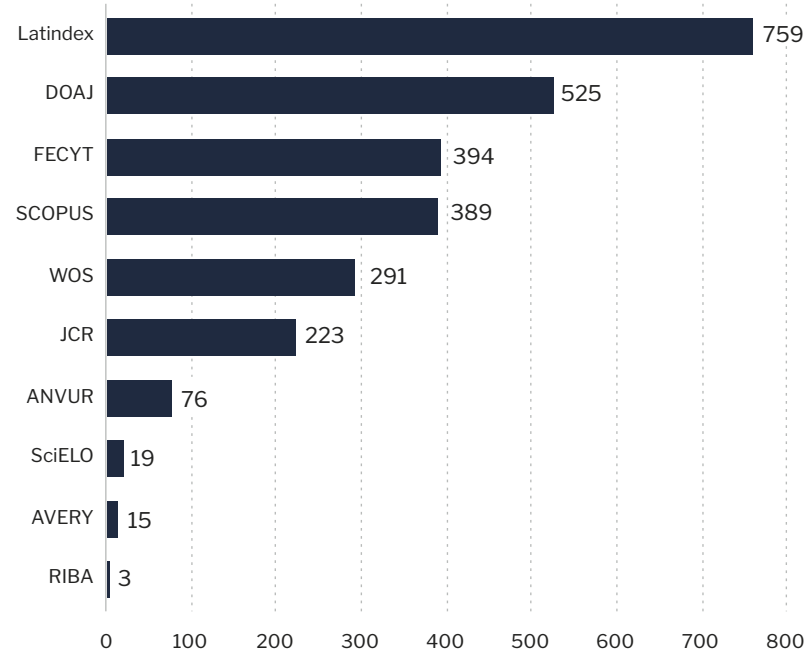
GRÁFICO 1 RUTAS DE ACCESO DE LAS REVISTAS UNE



FUENTE: elaboración propia.

La calidad editorial del conjunto es igualmente notable: 393 revistas cuentan con el sello FECYT, reconocimiento que acredita estándares internacionales de profesionalización e impacto. En los principales índices bibliométricos, 223 revistas están incluidas en *Journal Citation Reports*, 291 en Web of Science y 389 en Scopus. A ello se suma su presencia en bases de datos internacionales como Latindex (759), DOAJ (525), ANVUR (76), SciELO (19), AVERY (15) y RIBA (3) (gráfico 1), lo que evidencia la amplitud y diversidad de su reconocimiento global. La clasificación temática del portal, con una precisión de hasta tres niveles, permite además mapear con exactitud la distribución disciplinar de estas publicaciones.

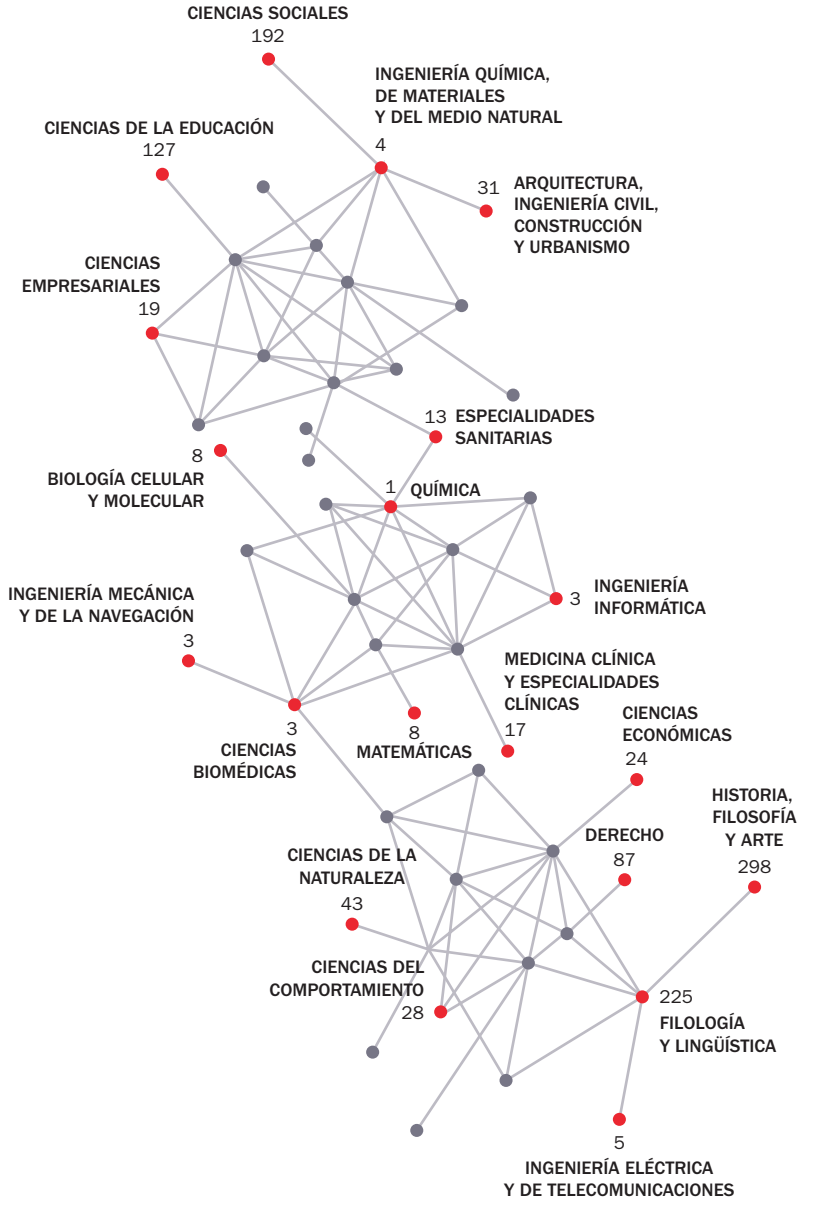
GRÁFICO 2 CALIDAD E INDEXACIÓN DE LAS REVISTAS UNE



FUENTE: elaboración propia.

Tras la firma del Acuerdo de Guadalajara y la creación del Consejo Iberoamericano de Edición Universitaria y Académica (CIEUA), las más de quinientas editoriales que lo integran, de dieciocho países y doce asociaciones, adquirieron un compromiso y trabajan para converger hacia un portal común de revistas científicas en español, portugués y el resto de lenguas de la región.

GRÁFICO 3 NÚMERO DE REVISTAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO



FUENTE: elaboración propia.

6. Plataforma Editorial de Publicaciones en Abierto (PEPA)

Recientemente la UNE ha presentado un proyecto para una plataforma de recuperación de información esencial para los investigadores. A partir de la explosión del acceso abierto en la comunidad científica y del compromiso con la transferencia de conocimiento a la sociedad, una de las derivadas de la ciencia abierta, las editoriales UNE hemos querido visibilizar la producción de libros difundidos en acceso abierto poniendo en circulación un catálogo unificado con toda la producción de las editoriales UNE, donde se ofrecen libros de investigación, docencia y divulgación. El acceso es gratuito y la difusión es bajo licencias Creative Commons que permiten una reutilización de los contenidos sin vulnerar de los derechos de autor.

Este proyecto ha significado un importante esfuerzo por parte de las editoriales UNE y demuestra su implicación y compromiso por hacer de puente hacia el mundo académico y hacia la sociedad, contribuyendo a consolidar un ecosistema editorial más accesible, interconectado y alineado con los principios y las políticas europeas en materia de acceso abierto y difusión del conocimiento.

Su ejecución ha sido posible gracias a la financiación de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), con la convocatoria de ayudas María de Guzmán que financia infraestructuras de apoyo a la difusión del conocimiento.

PEPA[11] contribuirá a consolidar un ecosistema editorial universitario más accesible, interconectado y alineado con los principios y las políticas europeas en materia de acceso abierto y difusión del conocimiento.

11. Véase: https://pepa.une.es/home-.

Bajo esta premisa, los libros que se ponen en circulación contribuirán a reforzar el español como lengua de ciencia puesto que es el idioma mayoritario en su catálogo.

Con este conjunto de iniciativas, la UNE no solo se alinea con las políticas internacionales de ciencia abierta, sino que se sitúa a la vanguardia en la construcción de un ecosistema editorial que garantiza la accesibilidad, la calidad y la visibilidad de la producción científica en español. Estas plataformas y estos proyectos, a los que cabe sumar la plataforma Ulibros[12] –creada por la asociación EULAC y que cuenta con un total de 76.941 títulos de 352 editoriales de Latinoamérica y el Caribe–, configuran un entramado de infraestructuras que refuerzan la posición del español como lengua de ciencia y consolidan el papel de estos sellos editoriales como agentes esenciales en la democratización del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Arris, L. F. (Ed.) (2023). *25 apuntes de la edición universitaria*. Editorial UPC.

Cabrera García, M. I. (2023). La universidad y los libros: la Editorial Universidad de Granada. En C. Martínez López, *La Universidad de Granada, cinco siglos de historia. Tiempos, espacios y saberes* (Vol. 3, pp. 396-407). Editorial Universidad de Granada.

Cabrera García, M. I. (2024). Las asociaciones UNE & EULAC: un modelo de colaboración, innovación y excelencia. *Tendencia Editorial*, 37, 4-7. https://editorial.urosario.edu.co/pub/media/hipertexto/rosario/boletines-de-la-editorial/PDF/tendencia-especial-UR37.pdf

Cordón García, J. A., Gómez Díaz, R., Alonso Arévalo, J. y Alonso Berrocal, J. L. (2013). *El ecosistema del libro electrónico universitario*. Unión de Editoriales Universitarias Españolas.

Domingo Bagüer, I. (2013). *Para qué han servido los libros*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Instituto Cervantes (2023). *El español: una lengua viva. Informe 2023*. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 88-104). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2023.pdf

12. Véase: https://ulibros.com/.

LAS REVISTAS LATINOAMERICANAS, UN BASTIÓN DEL ESPAÑOL EN LA CIENCIA

Ana María Cetto
INSTITUTO DE FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

José Octavio Alonso Gamboa
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS Y SERVICIOS DIGITALES DE INFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

1. El español en la producción de información científica

Habría que comenzar por reconocer una tradición académica más que centenaria en América Latina y el Caribe, con el español, junto con el portugués, como lengua principal de producción científica. La conquista de nuestros territorios por España nos proporcionó una lengua común que ha servido para comunicarnos en la región en los ámbitos comercial, cultural y también científico. Ha sido una lengua de comunión y de dominación. Como apunta Reyes Mate (2021), el español es «una lengua muy hablada que alberga en su seno experiencias distintas y enfrentadas pues ha sido hablada por vencedores y vencidos, conquistadores y conquistados, metrópoli y periferia».

La relevancia del español es innegable. Con más de 520 millones de hablantes nativos, es la tercera lengua, superada únicamente por el chino mandarín y el hindi (Observatorio Global del Español, 2026). Además, su estudio es cada vez más frecuente en países cuya primera lengua no es el español, como es el caso de Brasil, Estados Unidos o Reino Unido

(Talavera, 2024). Cabe destacar que también en el entorno digital goza de una alta presencia, al ser el tercer idioma con más usuarios y el segundo con mayor volumen de páginas web (Instituto Cervantes, 2023).

Para esta gran población hispanohablante, poder pensar la ciencia en español es fundamental; porque es bien sabido que se piensa en la lengua en que se habla y, cuanto más se practica y se domina la lengua, tanto mayor es la capacidad que se tiene de expresar pensamientos complejos o abstractos, ya sea en forma oral o escrita. De ahí la importancia de cultivar y mantener siempre al día el español científico y de garantizar que forme parte viva de nuestra lengua; dejar de hacerlo conduciría a un empobrecimiento de nuestra capacidad de pensar científicamente.

Las revistas científicas contribuyen de manera central a definir el vocabulario y a actualizar el idioma científico. Desempeñan, además, una importante función de difusión de la lengua de la comunidad que la practica, de la forma de expresarse en ella y de nombrar la realidad.

Si bien el español era todavía hace un par de años la segunda lengua con mayor producción de documentos científicos después del inglés (Instituto Cervantes, 2023), su presencia es marginal en las bases de datos comerciales que definen la «corriente principal», privilegian las publicaciones en inglés y suelen dictar los estándares de calidad, sin atender a la relevancia ni a las condiciones de contexto (Vessuri, Guédon y Cetto Kramis, 2014). Ha quedado ampliamente documentado que tales índices ejercen una influencia determinante debido al uso extensivo de indicadores cienciométricos que han consolidado su hegemonía (Beigel, 2025).

En este escenario, el peso del español sigue siendo reducido: apenas alcanza el 1,3 % en Web of Science y el 1,12 % en Scopus (Instituto Cervantes, 2023; Beigel, 2025). Tal disparidad responde a que estas plataformas indizan principalmente artículos de las siete grandes editoriales oligopólicas (van Bellen, Alperin y Larivière, 2025), lo que genera un

marcado sesgo lingüístico. Incluso con el surgimiento de bases de datos inclusivas diseñadas para una mayor representatividad, las cifras no son alentadoras: en Dimensions, los documentos en español representan solo el 0,5 %, mientras que en OpenAlex logran una participación ligeramente superior, el 2,79 % (Beigel, 2025).

El papel de las lenguas en la producción, publicación y circulación del conocimiento ha estado históricamente vinculado a las estructuras de poder del sistema académico. Por ello reviste importancia el reconocimiento del predominio actual del inglés en relación con las asimetrías y desigualdades del sistema académico mundial. No es gratuito que en nuestros propios países se hayan establecido, a partir de los ochenta, sistemas de evaluación de la producción científica basados en los criterios de calidad definidos por los sistemas de indexación referidos, de corte comercial, producidos en el Norte anglosajón.

La representación marginal del español en las bases de datos bibliométricas globales constituye uno de los argumentos centrales para cuestionar el uso predominante de estas fuentes en los sistemas de evaluación de investigadores en América Latina. Bajo esta lógica, los modelos de acreditación basados estrictamente en el idioma inglés y en métricas comerciales –como el factor de impacto– resultan inadecuados para capturar la realidad académica regional.

En consecuencia, es un error metodológico juzgar la calidad de una revista científica exclusivamente por su ausencia en índices como Web of Science (WoS) o Scopus. La transformación de los paradigmas del conocimiento requiere, necesariamente, una reconfiguración de las convenciones y prácticas de la publicación académica. Sin embargo, estos esfuerzos de reforma suelen colisionar con estructuras institucionales, políticas y discursivas dominantes que perpetúan el *statu quo* (Canagarajah, 2022).

Frente a estas estructuras institucionales y políticas, América Latina ha liderado la transición hacia modelos de ciencia abierta. Este enfoque busca democratizar el acceso al conocimiento y reivindicar el multilingüismo como una herramienta esencial para la pertinencia local. Como parte de este proceso de apertura de la ciencia, varios organismos de ciencia y tecnología, e instituciones nacionales de fomento de la ciencia han dado pasos para hacer frente al predominio de los índices comerciales mencionados y reconocer las publicaciones de la región como se merecen. Al fortalecer ecosistemas de publicación no comerciales y bibliodiversos, se garantiza que la ciencia en español no sea vista como una producción de «segunda categoría», sino como un pilar fundamental para el desarrollo soberano de la región.

2. El español en las revistas científicas

Desde la aparición de la primera revista científica latinoamericana, *Mercurio Volante* –cuya existencia fue breve pero significativa entre octubre de 1772 y febrero de 1773 (Naumis Peña y García Moreira, 1993)–, quedó de manifiesto el compromiso de la región por difundir el conocimiento científico en nuestra propia lengua.

Un ejemplo ilustrativo de este compromiso lo constituye la *Revista Mexicana de Física* (RMF), fundada en 1951 de forma simultánea a la Sociedad Mexicana de Física (SMF). Sus fundadores tenían claro que las publicaciones son parte medular del quehacer de una sociedad científica y que la revista de investigación es un indicador central de la ciencia que produce una comunidad (Ayala Mercado, Cetto Kramis y Raya Montaño, 2024). El primer número se publicó totalmente en español, como lo marcaba el reglamento. Al final del segundo número apareció una nota firmada por su director, aclarando que «debido a que el español no es todavía un idioma usual en las publicaciones de ciencias físicas, las colaboraciones del extranjero generalmente se reciben en otros idiomas». Por recomendación del consejo consultivo de la SMF, en los

primeros seis volúmenes los manuscritos recibidos en inglés aparecieron publicados en ambos idiomas. La *RMF* es hoy en día una de las publicaciones científicas producidas en México con mayor proyección internacional; y es de acceso libre y gratuito tanto para sus autores como para los lectores. El fuerte predominio del inglés en la física a escala mundial ha derivado en que la mayoría de los artículos sean publicados en inglés, aunque en ocasiones aparecen también trabajos en español.

Varias revistas científicas editadas en la región, que en los años cincuenta empleaban el español como lengua principal, alcanzaron un prestigio internacional. Sin embargo, esta práctica comenzó a cambiar y ya en los años sesenta y setenta la ciencia latinoamericana dejó de ser visible en el mundo, y de ser citada. En el caso de la física, el español estaba en peligro de desaparecer. Se observa también un declive de otras lenguas que hasta entonces habían dominado el panorama, como el alemán, el francés y el ruso, a favor del inglés, como lo indican los datos del cuadro 1. El inglés se convirtió en parte constitutiva de la llamada ciencia de corriente principal, con pretensiones de universalidad, apoyado en los indexadores e indicadores cienciométricos ya mencionados, desarrollados ex profeso. Muchas revistas optaron por adoptar el inglés como lengua principal, porque así lo requerían los autores para aumentar la probabilidad de ser leídos y citados. Este fenómeno se dio de manera más pronunciada en las ciencias exactas que en otras disciplinas del conocimiento, mas ninguna de ellas quedó inmune.

CUADRO 1 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE IDIOMAS DE LOS ARTÍCULOS EN LOS BIENIOS 1990-1991 Y 1995-1996, SEGÚN *PHYSICS ABSTRACTS*[1] (1997)

Idioma	1990-1991	1995-1996
Alemán	0,7 %	0,4 %
Chino	1,2 %	0,9 %
Coreano	0,2 %	0,3 %
Español	0,1 %	0,02 %
Francés	0,8 %	0,3 %
Inglés	94,0 %	96,8 %
Japonés	1,4 %	1,0 %
Portugués	0,0 %	0,01 %
Ruso	1,3 %	0,2 %
Otros	0,3 %	0,07 %

FUENTE: elaboración propia.

Lejos de cruzarse de brazos ante la situación, la comunidad latinoamericana comenzó a crear sus propios instrumentos para valorizar (o revalorizar) la ciencia producida en la región y hacerla visible al resto del mundo. Estos esfuerzos han conducido a un incremento en la producción, la calidad y la consolidación de revistas, así como al desarrollo de un importante conjunto de bases de datos y repositorios institucionales, sobre todo a raíz de la aparición de internet. Con Bibliografía Latinoamericana de la UNAM como pionera en dar a conocer la producción de las revistas científicas de la región y con Latindex como precursora en

1. *Physics Abstracts* constituía en la época la principal fuente de información bibliográfca para la comunidad de físicos, por contener el mayor número de resúmenes de los documentos publicados al nivel mundial y ser de fácil consulta (en papel primero, posteriormente en CD-ROM). El bajo porcentaje del ruso se debe a que de las publicaciones de la antigua Unión Soviética traducidas al inglés, *Physics Abstracts* registraba solo las traducciones, publicadas en Estados Unidos.

apoyar y visibilizarlas, se abrió paso a los sistemas que dan acceso al texto completo de los artículos, entre los que destacan SciELO y Redalyc.

En términos globales, considerado el conjunto de disciplinas, las publicaciones latinoamericanas editadas en países de habla hispana han logrado mantener el español como su principal idioma de comunicación académica. A partir de la base de datos Oliva, conformada por datos de las revistas indexadas por SciELO y Redalyc, (Salatino, 2023) se observa que el español y el portugués conviven con el inglés como las lenguas predominantes de los circuitos latinoamericanos. En lo que va de este siglo, la publicación en español ha sido reforzada, mientras que la del portugués ha disminuido, lo que ha dado paso al inglés como la segunda lengua de publicación a partir de 2015, atribuible al uso creciente de este idioma por las revistas brasileñas en detrimento del portugués.

Por otra parte, un análisis reciente a gran escala de la diversidad lingüística en la ciencia a partir de las bases de datos bibliométricas OpenAlex y Dimensions (Pradier, Céspedes y Larivière, 2026) indica que el español, el indonesio y el portugués se han expandido más rápidamente que el inglés en todas las áreas disciplinarias.

La presencia mayoritaria del español en la actualidad resulta evidente tras un análisis del directorio de Latindex[2], que constituye la fuente más exhaustiva de información sobre las revistas académicas de Iberoamérica y registra tanto las revistas de investigación como también las revistas académicas de corte técnico-profesional y de difusión. Cabe recordar que Latindex se creó en 1996 justamente con el propósito de dar a estas revistas la visibilidad que merecen y de ayudar a que el español se mantuviera vivo como idioma para la ciencia.

Latindex no solo registra los idiomas de los artículos a texto completo sino que también documenta las lenguas empleadas en los resúmenes

2. Véase: https://www.latindex.org/latindex/inicio.

y ofrece una visión integral de la práctica editorial regional. Como se detalla en el cuadro 2, el uso del español es predominante en las siete grandes áreas del conocimiento clasificadas por el sistema, con pequeñas variaciones entre ellas, que alcanzan un promedio general del 99 %. De este vasto universo de 17.655 revistas (disponibles en línea), la excepción es mínima: únicamente 178 títulos no acreditan el uso del español, ni siquiera en sus secciones de resúmenes.

CUADRO 2 USO DEL ESPAÑOL EN LAS REVISTAS EDITADAS EN LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS DE HABLA HISPANA. DATOS DEL DIRECTORIO LATINDEX (19 DE MARZO DE 2026)

	Total de revistas	Español	Porcentaje de uso del español
Artes y humanidades	2.085	2.078	99,7 %
Ciencias agrícolas	1.081	1.072	99,2 %
Ciencias sociales	7.531	7.475	99,2 %
Multidisciplinarias	1.405	1.392	99,1 %
Ciencias médicas	2.293	2.267	98,9 %
Ciencias de la ingeniería	1.356	1.330	98,1 %
Ciencias exactas y naturales	1.904	1.863	97,8 %
TOTAL	17.655	17.477	99 %

FUENTE: elaboración propia.

Si bien varían los porcentajes de un país a otro, podemos concluir que la mayoría de las revistas publicadas en un país latinoamericano pueden ser leídas regionalmente gracias al idioma de su publicación, además de ser de libre acceso. A esto hay que agregar que los libros, de gran importancia sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, se publican casi por defecto en español o portugués.

El elevado porcentaje de uso del español en las revistas de Hispanoamérica demuestra que estas actúan como un bastión para el sostenimiento de la comunicación científica en nuestra lengua. Este fenómeno contrasta con otras regiones no angloparlantes que también buscan equilibrar el dominio global del inglés con el uso de idiomas nacionales. Un reciente estudio en Europa central ilustra esta disparidad: en una revista de agricultura que fomenta el uso de idiomas locales, editada en colaboración entre nueve países, la preferencia del inglés es abrumadora, con el 85 % de la producción (Prpić *et al*., 2026), lo que evidencia una tendencia distinta a la observada en nuestra región.

3. Diversidad lingüística y justicia epistémica

En el terreno de las ciencias exactas, y de manera creciente en otras áreas del conocimiento, la gran mayoría de los investigadores debe emplear hoy en día el inglés en sus publicaciones, colaboraciones y congresos internacionales, sin ser esta su lengua materna. Esta práctica contribuye ciertamente a dar visibilidad al trabajo de investigación entre los miembros de la comunidad, aumenta las posibilidades de ser citado y reconocido, y fomenta la colaboración internacional, pero coloca a los investigadores en desventaja al tener que expresarse y comunicarse en un idioma que no dominan.

Como una forma de hacer frente a esta desventaja, en varios países se ha adoptado de manera creciente la práctica de impartir los cursos universitarios en inglés, inclusive a nivel de pregrado. Los maestros deben enseñar ciencia y los alumnos deben aprenderla en una lengua que les es en principio ajena. Los libros de texto están publicados en

inglés y son en su gran mayoría producto de autores anglosajones; algo similar ocurre con los cursos en línea. Esto conduce naturalmente a una disociación entre el lenguaje científico y el cotidiano, y obstaculiza el diálogo entre el científico y la población en general, con el consecuente riesgo para esta última de no desarrollar ni comprender conceptos relacionados con las ciencias. Ya Amano, González Varo y Sutherland (2016) advierten que la escritura de textos en inglés por parte de personas no nativas implica una brecha en la transmisión del conocimiento y un desbalance en la difusión del saber científico en los países no anglófonos.

Esta brecha también existe entre la enseñanza y la divulgación de los conocimientos y el contexto en el que estos se generan, como señala la Hamel (2013). La divulgación científica que se realiza con el fin de compartir los conocimientos científicos con la sociedad se encuentra entonces ante el reto de tender puentes entre estos dos lenguajes inconexos. Al no contar con las necesarias herramientas de la lingüística, esto da como resultado la traducción deficiente de los conceptos y los términos del inglés al idioma local. Es frecuente que los reporteros científicos y los divulgadores –y los propios investigadores– tomen términos científicos o técnicos prestados del inglés sin atender a las reglas gramaticales del idioma nativo y que adopten formas de expresión que reflejan –en el mejor de los casos, si no es que distorsionan– el pensamiento anglosajón más que el propio. Esta práctica, por lo tanto, no contribuye al necesario acercamiento de la sociedad en general a la ciencia ni a la integración del pensamiento científico en la formación de la población.

Defender la publicación en español no implica un rechazo al inglés, sino una apuesta decidida por la diversidad lingüística, la relevancia local y la justicia epistémica. En este sentido, la UNESCO (2021) promueve la pluralidad idiomática en la ciencia no solo como un derecho humano sino como un requisito indispensable para el desarrollo sostenible.

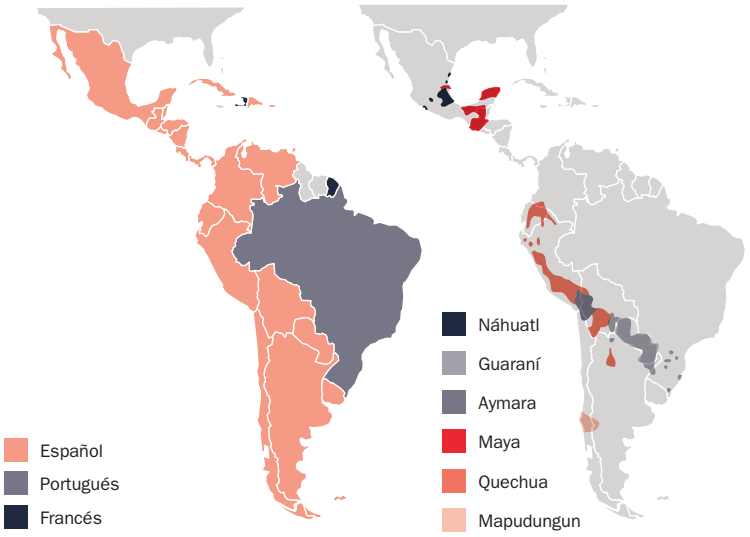
Fomentar el uso de diversas lenguas garantiza la inclusión y la accesibilidad: permite que las comunidades locales accedan a información científica pertinente, fortaleciendo así la toma de decisiones y el bienestar social. Asimismo, la diversidad lingüística potencia la colaboración global al trascender barreras geográficas y de recursos. Este enfoque facilita la integración de saberes provenientes de comunidades históricamente marginadas, un paso crítico para resolver los problemas de mayor calado social en la actualidad.

Al establecer políticas editoriales alineadas con sus objetivos, su disciplina y el perfil de sus autores y lectores, las revistas científicas, en cualquier región del mundo, desempeñan un papel clave en la promoción de las lenguas vernáculas. La elección del idioma no solo define el alcance de hallazgos con relevancia local, sino que también enriquece la terminología científica y fomenta la interacción con la sociedad. De este modo, se atienden recomendaciones internacionales como la *Iniciativa Helsinki sobre el Multilingüismo en la Comunicación Científica*[3].

Al respecto, cabe hacer notar que la región latinoamericana aún posee una rica diversidad de lenguas originarias que no fueron desplazadas del todo por el español a partir de la Conquista por el español y el portugués. En el mapa 1 se muestran las principales lenguas originarias habladas en América Latina, que representan una pequeña proporción del total. Solamente en México, hay 68 lenguas nacionales además del español, pertenecientes a 11 familias, con 364 variantes. Así mismo se muestra la diversidad de lenguas registradas en el directorio de Latindex.

3. Véase: https://www.helsinki-initiative.org/es/read.

MAPA 1 LOS IDIOMAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



FUENTE: elaboración propia.

Es menester tener presente que la apertura de la ciencia, tal como lo establece la *Recomendación de la UNESCO sobre Ciencia Abierta* (UNESCO, 2021), implica que se abran los procesos de creación y comunicación de los conocimientos científicos a todos los agentes. En consonancia con este principio –y sin dejar de apoyar la consolidación del español como lengua para la ciencia– en Latindex se apuesta por el multilingüismo en el sentido amplio de la palabra, como queda claro en la columna derecha del mapa 1, en virtud de que la lengua es parte medular de la cultura de una sociedad.

Referencias bibliográficas

Amano, T., González Varo, J. P. y Sutherland, W. J. (2016). Languages Are Still a Major Barrier to Global Science. *PLoS Biology*, 14 (12), 1-8. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2000933

Ayala Mercado, A., Cetto Kramis, A. M. y Raya Montaño, A. (2024). *Revista Mexicana de Física*: testimonio y reflejo de una comunidad. En C. Jiménez Yáñez, C. y R. Carrillo Fuentes (Coords.), *Revistas mexicanas de ciencias. Retos desde la comunicación científica y la divulgación* (pp. 65-76). Universidad Autónoma de Baja California y Universidad Nacional Autónoma de México. https://publicacionesmuseo.uabc.mx/index.php/publicaciones/catalog/book/30

Beigel, F. (2025). Cartografías para una ciencia abierta inclusiva. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 36. https://acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/3140/1358 https://www.rcics.sld.cu/index.php/acimed/article/view/3140

van Bellen S., Alperin, J. P. y Larivière, V. (2025). Scholarly publishing's hidden diversity: How exclusive databases sustain the oligopoly of academic publishers. *PLoS One*, 20 (6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327015

Canagarajah, S. (2022). Language diversity in academic writing: toward decolonizing scholarly publishing. *Journal of Multicultural Discourses*, 17 (2), 107-128.

Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52 (2), 321-384. https://www.scielo.br/j/tla/a/bqZHmrgdLJwZSmn7QChQSxK/?lang=es

Instituto Cervantes (2023). El español: una lengua viva. En VV. AA. *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-140). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2023.pdf

Mate Rupérez, M. R. (2025). *Pensar en español*. Los Libros de la Catarata.

Naumis Peña, C. y García Moreira, C. (1993). Acerca de una publicación periódica sobre ingeniería biomédica editada en México hace 220 años. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, 14, 333-336.

Observatorio Global del Español (2026). El español: lengua para el mundo 2026. En VV. AA., *El español en el mundo 2026. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 27-199). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_26/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2026.pdf

Physics Abstracts (1997). 1990 ene-jul 1997 [CD-ROM]. Institution of Electrical Engineers.

Pradier, C., Céspedes, L. y Larivière, V. (2026). How multilingual is scholarly communication? Mapping the global distribution of languages in publications and citations. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 77 (5), 699-713. https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/asi.70055

Prpić, Z., Tanasković, S., Koleva-Valkova, L., Zábranský, L., Dublecz, K., Stanek, M., Cordea, M. I., Gálik, B., Verbič, J., Žibrat Gašparič, A., Ugarković, N. K. y Kezić, N. (2026). Enhancing scientific communication across regions: editorial perspectives from Central Europe. En *Proceedings of SYMBIOTECH. 4th International Symposium on Biotechnology.* (12-13 de marzo de 2026, Kragujevac). https://scidar.kg.ac.rs/bitstream/123456789/23107/1/Prpic%20et%20al%20Symbiotech26.pdf

Salatino, M. (2023). Linguistic circuits of Latin American scientific production. *Tempo Social*, 34, 3, 275-294.

Talavera, M. E. (2024). El español como idioma de la ciencia. En M. I. Pozzo (Ed.), *Investigar en educación. Escritura, estrategias y propuestas didácticas* (pp. 35-52). Teseo Press.

UNESCO (2021). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa

Vessuri, H., Guédon, J. C. y Cetto Kramis, A. M. (2014). Excellence or Quality? Impact of the Current Competition Regime on Science and Scientific Publishing in Latin America and its Implications for Development. *Current Sociology*, 62, 5, 647-665.

ALIMENTAR A LA MÁQUINA: CORPUS CIENTÍFICOS EN ESPAÑOL E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Mar Pérez Morillo
DIRECCIÓN GENERAL DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL. MINISTERIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y DE LA FUNCIÓN PÚBLICA

En el siglo XXI, la producción científica, la lengua en la que se formula y las tecnologías que la procesan forman un sistema estrechamente interdependiente. La ciencia ya no se difunde únicamente a través de libros y revistas, sino que circula y se valida mediante infraestructuras digitales que determinan qué conocimientos son visibles, accesibles y reutilizables. En este contexto, la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en un actor central, capaz de analizar, organizar y generar textos a gran escala. Sin embargo, estas tecnologías no son neutrales desde el punto de vista lingüístico: dependen de los datos que las alimentan y reproducen las jerarquías presentes en ellos.

Desde esta perspectiva, la lengua deja de ser solo un vehículo de transmisión del conocimiento para convertirse en una infraestructura estratégica. Contar con corpus de textos científicos en español significa dotar a la comunidad hispanohablante de los cimientos necesarios para que el español participe plenamente en la ciencia y la tecnología del entorno digital. En juego no está únicamente la visibilidad de la lengua, sino su capacidad para intervenir activamente en la construcción del conocimiento y en las tecnologías que lo hacen accesible.

1. Un poco de contexto

Si hablamos de inteligencia artificial, tenemos que remontarnos a Alan Turing y su ensayo *Computing Machinery and Intelligence*, publicado en 1950.

En España los primeros estudios sobre lingüística computacional empezaron a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo pasado en el Centro de Cálculo de la Universidad Complutense de Madrid. Como otro hito en nuestro país podemos considerar la fundación en 1983 de la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural (SEPLN)[1], uno de los pilares del estudio y la investigación del lenguaje como base de los desarrollos tecnológicos.

Pero no es hasta 2015, unos años antes de que la inteligencia artificial empezara a tener el desarrollo vertiginoso que la ha hecho ya casi omnipresente en nuestras vidas, cuando el Gobierno de España lanza el Plan de Impulso de las Tecnologías del Lenguaje[2], con un presupuesto de noventa millones de euros (Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, 2015). El plan se apoyaba, por una parte, en el peso del español en el mundo, al ser la tercera lengua materna más hablada y, por otra, en la consideración de las tecnologías del lenguaje como un sector emergente transversal «vinculado a la innovación con capacidad para promover el crecimiento, la competitividad y el empleo de calidad». Sus objetivos principales eran impulsar las tecnologías del lenguaje de forma coordinada y buscando sinergias, mejorar los servicios públicos que prestan las administraciones y fomentar el desarrollo industrial.

El desarrollo vertiginoso de la tecnología hizo que muy pronto los objetivos y planteamientos de ese plan se quedasen cortos. En 2022, y en

1. Véase: https://www.sepln.org/sepln/la-sociedad.

2. Véase: https://plantl.digital.gob.es/content/dam/plantl/tecnologias-lenguaje/ptl/detalle-del-plan/Plan-Impulso-Tecnologias-Lenguaje.pdf.

el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de la Unión Europea, el Gobierno de España pone en marcha un Proyecto Estratégico para la Recuperación y la Transformación Económica (PERTE) para el desarrollo de la Nueva Economía de la Lengua[3], que «se configura como una iniciativa de alto valor estratégico que busca potenciar, capturar y amplificar el valor económico del español en el nuevo contexto digital» (Presidencia del Gobierno, 2022, p. 8). Las actuaciones previstas en el PERTE se articulaban en cinco ejes:

1. Eje transversal, que tiene como objetivo la creación de amplios corpus lingüísticos en español y lenguas cooficiales que sirvan de base al desarrollo de la inteligencia artificial.

2. Desarrollo de una IA en español para promover una industria basada en las tecnologías del lenguaje (lo que entronca con el primer Plan de Tecnologías del Lenguaje).

3. Ciencia en español, para fomentarla, ponerla en valor y minimizar la hegemonía del inglés en el ámbito de la literatura científica.

4. Aprendizaje de español y en español en el mundo para impulsar su penetración en los principales centros mundiales de innovación, economía del conocimiento y desarrollo de la inteligencia artificial.

5. Industrias culturales, para contribuir a la rehabilitación, la conservación y la puesta en valor de recursos patrimoniales vinculados a la lengua.

En 2024 el Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública publicó la *Estrategia de Inteligencia Artificial*, que actualizó lo recogido en 2020 en la *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial* (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2020).

---

3. Véase: https://planderecuperacion.gob.es/como-acceder-a-los-fondos/pertes/perte-nueva-economia-de-la-lengua.

En esta nueva versión de la estrategia se incluye como palanca 3 «Generar modelos y corpus para una infraestructura pública de modelos de lenguaje» (Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública, 2024, pp. 22-30).

2. Los corpus como infraestructura estratégica de la IA (no como recurso accesorio)

La *Estrategia de Inteligencia Artificial 2024* introduce explícitamente un cambio de paradigma: los datos lingüísticos y textuales –y, de manera destacada, los corpus– pasan a concebirse como infraestructura pública crítica para el desarrollo de la inteligencia artificial, al mismo nivel que la supercomputación o el almacenamiento sostenible.

En este marco, los corpus científicos en español no son solo un subconjunto más, sino un recurso estratégico para garantizar que la IA entienda, procese y genere conocimiento científico producido en español.

Aunque la *Estrategia* no siempre lo formula en términos lingüísticos, parte de un diagnóstico ampliamente compartido: los grandes modelos de lenguaje actuales muestran una dependencia estructural del inglés, tanto en volumen como en diversidad de datos de entrenamiento.

En el ámbito científico, esta asimetría es aún más acusada: la producción científica en español existe, pero está infrarrepresentada en los grandes corpus comerciales. Muchos textos científicos en español presentan complejidad terminológica, retórica y discursiva que los modelos generalistas no capturan bien sin entrenamiento específico.

La *Estrategia* responde a esta situación promoviendo la creación de repositorios de datos lingüísticos de gran escala (miles de millones de palabras), concebidos como una respuesta estructural al sesgo lingüístico de la IA global.

Uno de los hitos centrales de la *Estrategia* es el desarrollo de modelos fundacionales de lenguaje (como el proyecto ALIA) entrenados en castellano y en lenguas cooficiales. Para estos modelos, los corpus científicos en español son esenciales por al menos cinco razones:

- Cobertura de dominios de alta especialización: sin textos científicos, los modelos no adquieren competencias sólidas en medicina, ingeniería, ciencias sociales o humanidades.
- Calidad epistemológica: la literatura científica ofrece estructuras argumentativas complejas; citas, reformulaciones y matización; y precisión terminológica.
- Capacidad de uso institucional: la *Estrategia* orienta los modelos a su uso en las administraciones públicas, la sanidad, la educación superior y la evaluación de políticas científicas. Estos usos requieren comprensión profunda del discurso científico en español.
- Evaluación y explicabilidad: los corpus científicos sirven también como conjuntos de datos de evaluación, algo explícitamente contemplado en la infraestructura pública de evaluación de modelos.
- Reducción de dependencia externa: sin corpus propios, los modelos en español dependen en realidad de datos, licencias y prioridades de actores comerciales extranjeros.

Finalmente, la *Estrategia de Inteligencia Artificial* 2024 no solo legitima sino que interpela directamente a actores como universidades, organismos públicos de investigación, editoriales científicas, bibliotecas y gestores de repositorios, e instituciones como el Instituto Cervantes o el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

La creación, curación y gobernanza de corpus científicos en español se convierte así en una condición necesaria para que el español siga siendo lengua de ciencia en la era de la inteligencia artificial.

3. Corpus de textos científicos: qué son y por qué importan hoy más que nunca

Hablar de corpus de textos científicos es hablar de una de las infraestructuras más decisivas –y menos visibles– de la inteligencia artificial lingüística contemporánea. En un momento en el que los sistemas automáticos median el acceso al conocimiento, la búsqueda de información, la evaluación científica o la producción de textos especializados, los corpus dejan de ser herramientas auxiliares de la lingüística o la filología para convertirse en piezas centrales del ecosistema digital del conocimiento.

De forma sintética, un corpus científico puede definirse como un conjunto estructurado de textos especializados, producidos en contextos académicos o de investigación, y preparados para su análisis automático. Su función no es únicamente conservar documentos, sino hacerlos computacionalmente legibles, de modo que puedan ser procesados por algoritmos y modelos de lenguaje.

3.1 De los archivos textuales a las infraestructuras lingüísticas

3.1.1 Qué entendemos hoy por corpus

En su concepción contemporánea, un corpus no es simplemente una acumulación de textos; es un recurso diseñado explícitamente para el análisis sistemático, ya sea lingüístico, terminológico, discursivo o computacional. Esto implica selección, organización y documentación: cada texto forma parte de un conjunto pensado para representar determinados usos de la lengua en contextos específicos.

En el caso de los corpus científicos, el objetivo es capturar cómo se produce, se formaliza y se transmite el conocimiento en una disciplina o en un conjunto de ellas, atendiendo tanto al contenido como a las formas discursivas que lo vehiculan.

3.1.2 Colecciones documentales vs. corpus diseñados para análisis automático

Conviene distinguir claramente entre dos realidades que a menudo se confunden:

- Colecciones documentales: repositorios de artículos, libros, tesis o informes cuyo objetivo principal es el acceso humano a los textos. Las bibliotecas digitales y los repositorios institucionales cumplen una función esencial de preservación y difusión, pero no necesariamente están preparados para el procesamiento automático.

- Corpus lingüísticos: conjuntos de textos seleccionados y estructurados con criterios explícitos (temáticos, cronológicos, disciplinarios, lingüísticos), y preparados para ser explotados por herramientas automáticas. Aquí, los textos no solo se leen: se computan.

Esta diferencia es crucial en el contexto de la inteligencia artificial. Un modelo de lenguaje no puede entrenarse eficazmente a partir de documentos sin una mínima homogeneización, sin anotación básica o sin información contextual que guíe su interpretación.

3.1.3 Metadatos, normalización y acceso abierto

Tres elementos convierten un conjunto de textos científicos en una auténtica infraestructura lingüística:

- Metadatos: información sobre autoría, fecha, disciplina, género textual, lengua o procedencia institucional. Sin metadatos, los textos quedan descontextualizados y pierden gran parte de su valor analítico.

- Normalización: tratamiento coherente de formatos, codificación de caracteres, estructuras textuales y, en muchos casos, segmentación básica (párrafos, secciones, referencias). La normalización no elimina la riqueza del texto, sino que la hace procesable.

- Acceso abierto y condiciones de reutilización claras: los corpus solo adquieren relevancia sistémica cuando pueden ser utilizados, evaluados y mejorados por comunidades amplias. En el ámbito científico, la apertura de los datos lingüísticos es un factor clave para evitar dependencias tecnológicas y favorecer la innovación.

3.2 El corpus científico como base invisible de la inteligencia artificial

3.2.1 Materia prima de los sistemas lingüísticos avanzados

Los corpus científicos constituyen la materia prima fundamental de buena parte de las tecnologías lingüísticas actuales. Sin ellos no existirían:

- Buscadores inteligentes capaces de interpretar consultas complejas y recuperar información relevante más allá de la coincidencia literal de palabras.

- Sistemas de recomendación científica que sugieren artículos, líneas de investigación o conexiones conceptuales entre textos.

- Modelos de lenguaje, generales o especializados, que generan resúmenes, explicaciones, traducciones o borradores de textos académicos.

Aunque estos sistemas se presentan a menudo como productos «inteligentes», su rendimiento y fiabilidad dependen directamente de los datos con los que han sido entrenados. En el caso de la ciencia, esos datos son, fundamentalmente, corpus de textos especializados.

3.2.2 Una idea clave: sin corpus no hay IA lingüística

Para un lector no especializado, conviene subrayar una idea esencial: no hay inteligencia artificial lingüística sin corpus lingüísticos.

Los algoritmos no «entienden» la lengua de forma abstracta: aprenden a partir de ejemplos. Si los textos científicos en una lengua no están representados en los corpus de entrenamiento, esa lengua queda relegada a un papel secundario en los sistemas de IA, incluso aunque cuente con una producción científica rica y consolidada.

De ahí que la existencia –o la ausencia– de corpus científicos en español tenga consecuencias directas sobre la capacidad de los sistemas automáticos para comprender, procesar y generar conocimiento científico en esta lengua. Los corpus funcionan, en este sentido, como una infraestructura invisible, pero decisiva: no se ven, pero determinan qué lenguas y qué tradiciones científicas cuentan en el nuevo ecosistema tecnológico.

4. El papel específico de los corpus en español

La lengua en la que están escritos los textos de entrenamiento condiciona de manera decisiva el comportamiento de los sistemas.

4.1 Por qué es importante entrenar modelos con textos científicos en español

Los modelos entrenados sobre corpus científicos en español presentan ventajas claras frente a sistemas que operan únicamente mediante traducción o sobre datos mayoritariamente en inglés.

En primer lugar, mejoran la calidad del procesamiento. La terminología especializada, las colocaciones frecuentes y los matices semánticos propios de los textos científicos en español se captan con mayor precisión cuando los modelos han sido expuestos directamente a ellos.

En segundo lugar, evitan una dependencia estructural de la traducción. Traducir textos científicos no es una operación neutra: implica pérdidas, desplazamientos conceptuales y, en ocasiones, errores acumulativos.

Un modelo que «piensa» directamente en español resulta más fiable para tareas como la búsqueda, el resumen o la redacción asistida en esa lengua.

Por último, los corpus científicos en español preservan convenciones discursivas propias: formas de argumentación, estructuras retóricas, modos de citar y estilos expositivos que no siempre coinciden con los del inglés académico. Estas convenciones forman parte del ecosistema científico y cultural de la lengua, y su ausencia empobrece el rendimiento de los sistemas.

4.2 El riesgo de la invisibilidad lingüística

La consecuencia inversa también es evidente. Si el español no está presente de forma suficiente en los datos de entrenamiento, la lengua corre el riesgo de volverse invisible o secundaria en la nueva ecología digital del conocimiento científico.

Esta invisibilidad no significa ausencia total, sino algo más sutil: menor precisión, peor recuperación de información, resúmenes menos adecuados y generación de textos menos naturales. A largo plazo, todo ello puede reforzar dinámicas ya conocidas, en las que determinadas lenguas concentran la innovación tecnológica mientras otras quedan relegadas a usos periféricos.

Desde esta perspectiva, los corpus científicos en español no son solo un recurso técnico, sino una condición necesaria para que el español siga siendo una lengua plenamente funcional de ciencia en la era de la inteligencia artificial.

5. Los corpus científicos en español, base de la soberanía tecnológica

En el actual ecosistema digital, los modelos de lenguaje se han convertido en una de las infraestructuras tecnológicas más influyentes para la producción, circulación y validación del conocimiento. Estos sistemas,

capaces de analizar, resumir, traducir y generar textos, no se desarrollan en el vacío: dependen de manera directa de los datos con los que se entrenan. En este contexto, contar con corpus de textos científicos en español no es solo una cuestión lingüística o académica, sino un elemento central de la soberanía tecnológica asociada a la lengua.

La noción de soberanía tecnológica remite a la capacidad de una comunidad lingüística y científica para participar en el desarrollo, el control y la orientación de las tecnologías que median su acceso al conocimiento. En el ámbito de la inteligencia artificial, esta soberanía se concreta, en buena medida, en la disponibilidad de datos de calidad en la lengua propia. Sin corpus científicos robustos en español, el desarrollo de tecnologías del lenguaje queda condicionado por recursos producidos en otras lenguas –principalmente el inglés–, lo que genera una dependencia estructural difícil de revertir.

Los corpus científicos no son simples repositorios documentales. Constituyen modelos explícitos del conocimiento disciplinar, codificados en formas lingüísticas, retóricas y terminológicas propias. Los textos científicos en español reflejan convenciones discursivas específicas, formas de argumentación, estructuras textuales y tradiciones epistemológicas que no siempre encuentran equivalencia directa en otras lenguas. Cuando estos textos no forman parte de los datos de entrenamiento de los modelos de lenguaje, dichas convenciones quedan invisibilizadas o deformadas en los sistemas automáticos.

Desde esta perspectiva, entrenar modelos de lenguaje con corpus científicos en español implica garantizar que la lengua sea plenamente operativa en contextos especializados. No se trata únicamente de que los sistemas «entiendan» el español en un sentido general, sino de que sean capaces de manejar con precisión textos académicos, artículos científicos, informes técnicos o tesis doctorales producidos en esta lengua. La ausencia de estos corpus conduce a modelos que funcionan de manera aceptable en registros generales, pero que muestran limitaciones significativas cuando se enfrentan al discurso científico en español.

La dependencia de modelos entrenados mayoritariamente con datos en inglés conlleva, además, un riesgo de traducción indirecta del conocimiento. En muchos casos, los sistemas operan como si el español científico fuera una simple derivación del inglés, lo que provoca la importación acrítica de terminología, estructuras sintácticas y patrones discursivos ajenos. Esta dinámica no solo empobrece la expresión científica en español, sino que refuerza una jerarquía lingüística en la que ciertas lenguas quedan relegadas a un papel secundario en la producción de conocimiento avanzado.

Contar con corpus científicos en español permite, por el contrario, desarrollar tecnologías del lenguaje que reconozcan el español como lengua de ciencia de pleno derecho. Estos recursos hacen posible la creación de modelos especializados capaces de asistir en tareas como la búsqueda semántica de literatura científica, la revisión automatizada de antecedentes, la extracción de información o la elaboración de resúmenes, sin necesidad de recurrir sistemáticamente a traducciones o intermediaciones lingüísticas. En este sentido, los corpus actúan como una forma de infraestructura invisible, pero decisiva, para la autonomía tecnológica.

La soberanía tecnológica no implica aislamiento ni renuncia a la cooperación internacional. Al contrario, presupone la capacidad de participar en igualdad de condiciones en un ecosistema multilingüe y global. Disponer de corpus científicos en español facilita la integración de la lengua en sistemas multilingües, en modelos comparables y en proyectos internacionales de inteligencia artificial, lo que evita que el español quede reducido a un papel marginal o subordinado.

Finalmente, la cuestión adquiere una dimensión claramente política y cultural. Invertir en la creación, el mantenimiento y la actualización de corpus científicos en español supone apostar por la fortaleza del español como lengua para la investigación, la innovación y la transferencia del conocimiento, frente a la omnipresencia del inglés en la literatura científica y en los corpus de entrenamiento de modelos de lenguaje. En un escenario en el que la inteligencia artificial redefine las prácticas académicas

y científicas, renunciar a estos recursos equivaldría a aceptar una pérdida progresiva de capacidad de decisión sobre cómo se produce, se accede y se legitima el conocimiento en español.

Desde esta perspectiva, los corpus de textos científicos en español no son un complemento técnico, sino un pilar básico para garantizar que la lengua participe activamente en el futuro digital. De su existencia y calidad depende, en gran medida, que el español pueda ejercer una soberanía tecnológica acorde con su peso demográfico, cultural y científico en el mundo contemporáneo.

6. Panorama de los corpus científicos en español

El ecosistema de corpus científicos en español es heterogéneo, distribuido y en gran medida fragmentario, pero ha experimentado un crecimiento notable en los últimos años impulsado por el acceso abierto, por la digitalización de la comunicación científica y, más recientemente, por las necesidades de la inteligencia artificial. Lejos de existir un «gran corpus único», lo que encontramos es una constelación de recursos, con distintos grados de estructuración y reutilización computacional.

6.1 Repositorios de revistas científicas en acceso abierto

Uno de los pilares históricos del corpus científico en español lo constituyen las plataformas de revistas académicas, nacidas con un objetivo primordialmente editorial, pero que hoy funcionan de facto como fuentes de datos textuales de gran valor.

- SciELO (Scientific Electronic Library Online)[4] agrupa miles de revistas científicas iberoamericanas, con una presencia muy significativa del español en disciplinas como medicina, ciencias sociales y humanidades. Su estandarización editorial y su orientación al acceso abierto la convierten en una fuente clave para la construcción de corpus

4. Véase: https://www.scielo.org/es/.

científicos reutilizables, aunque su explotación automática requiere procesos adicionales de normalización.

- Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)[5] cumple una función similar, aunque con un fuerte énfasis en ciencias sociales y humanidades, y con una política explícita de ciencia abierta no comercial que funciona como una biblioteca científica de alto nivel. Impulsada por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), ofrece acceso gratuito a miles de artículos académicos, principalmente de Iberoamérica.

- Dialnet[6] es uno de los mayores portales bibliográficos de literatura científica hispana en el mundo. Gestionado por la Fundación Dialnet de la Universidad de La Rioja, ofrece acceso libre y gratuito a artículos de revistas, tesis, libros y congresos, que promueven la ciencia abierta. Funciona como una gran base de datos cooperativa, indispensable para la búsqueda de material académico en español.

Estas plataformas no nacieron como corpus lingüísticos, pero hoy son repositorios fundamentales de datos científicos en español, tanto para estudios bibliométricos como para el entrenamiento y la evaluación de sistemas de procesamiento del lenguaje.

6.2 Repositorios institucionales y nacionales

Una segunda familia está formada por los repositorios institucionales y agregadores nacionales, que reúnen artículos, tesis doctorales, informes técnicos y otros géneros científicos.

En España, Recolecta[7] actúa como agregador de los repositorios institucionales, de manera que proporciona acceso a una masa crítica de

5. Véase: https://www.redalyc.org/home.oa.

6. Véase: https://dialnet.unirioja.es/.

7. Véase: https://www.recolecta.fecyt.es/.

textos científicos en español producidos en universidades y centros de investigación.

Los repositorios documentales universitarios contienen, además, géneros particularmente valiosos para la IA, como tesis doctorales, caracterizadas por su extensión, densidad argumentativa y riqueza terminológica.

Desde el punto de vista lingüístico y tecnológico, estos repositorios presentan una doble cara: por un lado, ofrecen volúmenes considerables de texto especializado; por otro, su heterogeneidad formal y de metadatos limita su reutilización automática sin un trabajo previo de curaduría.

El CORPES XXI[8] de la Real Academia Española incorpora textos de distintas áreas del conocimiento, seleccionados y anotados con criterios lingüísticos precisos. Aunque no es un corpus científico en sentido estricto, proporciona una base muy fiable para estudiar usos reales del español académico contemporáneo.

6.3. Corpus científicos para las tecnologías del lenguaje y la IA

Una categoría emergente –y especialmente relevante en el contexto actual– es la de los corpus construidos con el objetivo explícito de alimentar sistemas de IA.

Algunas iniciativas vinculadas al Barcelona Supercomputing Center y a la *Estrategia de Inteligencia Artificial 2024* han impulsado la recopilación y limpieza de grandes volúmenes de texto en español, sobre todo material científico para el entrenamiento de modelos fundacionales como ALIA[9] , una iniciativa pionera en la Unión Europea que busca proporcionar una infraestructura pública de recursos de IA, como modelos de lenguaje abiertos y transparentes, para fomentar el impulso del

8. Véase: https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi.

9. Véase: https://alia.gob.es/.

castellano y de las lenguas cooficiales –catalán, euskera y gallego– en el desarrollo y despliegue de la IA en el mundo.

A escala europea, proyectos como HPLT (High Performance Language Technologies)[10] incluyen el español entre las lenguas representadas, aunque con desequilibrios cuantitativos que refuerzan la necesidad de corpus científicos específicos en esta lengua.

En estos casos, el valor del corpus no reside solo en el volumen, sino en su adecuación al entrenamiento automático, la claridad de las licencias y la representatividad de los registros especializados.

7. La fragmentación dificulta la explotación de los corpus

Pese a la diversidad de recursos disponibles, el panorama presenta un rasgo estructural claro: la fragmentación. Los textos científicos en español existen, pero a menudo no están integrados en corpus unificados, carecen de normalización homogénea o no son fácilmente reutilizables para fines de IA.

Esta situación contrasta con el peso real del español como lengua de producción científica y subraya una idea clave: el desafío ya no es (solo) producir ciencia en español, sino convertir esa producción en infraestructura lingüística operativa para la era digital.

El español dispone hoy de una base científica escrita amplia y diversa. El reto no es su existencia, sino su articulación: transformar una pluralidad de repositorios y colecciones en verdaderos corpus científicos reutilizables, capaces de sostener tecnologías lingüísticas avanzadas y garantizar la presencia del español en la inteligencia artificial del futuro.

10. Véase: https://hplt-project.org/.

Referencias bibliográficas

Presidencia del Gobierno (2022). PERTE *Nueva Economía de la Lengua. Memoria técnica.* Gobierno de España. https://planderecuperacion.gob.es/sites/default/files/2022-03/PERTE_Nueva_economia_de_la_lengua_memoria_16032022.pdf

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2020). ENIA. *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial 2024.* Gobierno de España. https://avance.digital.gob.es/es-es/Documents/201202_ENIA_V1_0.pdf

Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes (20 de octubre de 2015). *El Gobierno destina 90 millones de euros a impulsar la industria de las Tecnologías del Lenguaje.* Gobierno de España. https://www.mpr.gob.es/prencom/notas/Paginas/2015/201015-lenguaje.aspx

Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública (2024). *Estrategia de Inteligencia Artificial 2024.* Gobierno de España. https://portal.mineco.gob.es/es-es/digitalizacionIA/Documents/Estrategia_IA_2024.pdf

Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49, 236, 443-460.

INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

4 —

AULA BIMODAL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LAS AULAS TECNOLÓGICAS

Juan García Romeu, Nitzhia Tudela Capdevila, Aurora Navajas Algaba, Nuria Dierssen Sotos, Elena Otto Cantón, Eva María Alarte Garví, Francisco Javier Falero Parra y Olga Juan-Lázaro

INSTITUTO CERVANTES

1. Antecedentes y contexto de experimentación

El Instituto Cervantes está inmerso en la ejecución del Plan de Transformación Digital 2022-2026, con el respaldo financiero del programa Next GenerationEU de la Unión Europea y del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España. Una de las acciones que se han acometido ha sido la renovación de infraestructuras tecnológicas de última generación de la red de centros Cervantes. En este marco, también se contemplan iniciativas de formación en competencias pedagógicas digitales y aprendizaje eficaz en la era digital con el objetivo de fomentar el rediseño de modelos de aprendizaje innovadores que utilicen la tecnología disponible en las aulas (Kampylis, Punie y Devine, 2016), como es el caso del «aula bimodal».

En 2024 se documentaron el contexto y los resultados del primer pilotaje llevado a cabo en tres centros del Instituto Cervantes (Crespo Picó *et al.*, 2024), donde se caracterizó el aula bimodal como «un espacio polivalente de enseñanza-aprendizaje síncrono, donde confluyen presencia física y presencia en línea, pudiendo ser estas elegidas diaria y libremente por el alumnado». El término «bimodal» se escogió frente a otros como *hyflex*, *comodale* o híbrido, debido al potencial vislumbrado en este enfoque metodológico: la cohesión del grupo y la

implicación afectiva de los estudiantes conectados en línea; el diseño de interacciones mixtas síncronas entre los alumnos en la clase física y en línea; y la gestión de espacios y tiempos. Esta innovación metodológica se entiende desde la infraestructura tecnológica descrita en la siguiente ilustración.

ILUSTRACIÓN 1 INFRAESTRUCTURA TECNOLÓGICA DEL AULA BIMODAL



FUENTE: elaboración propia.

El factor humano ha sido crítico en la experimentación: desde el personal directivo y predirectivo, que ha respaldado la visión estratégica de la institución, hasta el personal de los centros y la sede central para replantear los roles docentes, administrativos y técnicos necesarios para abordar un escenario educativo realmente transformador. El análisis del perfil del ciudadano del siglo XXI (International Society for Technology in Education [ISTE], 2024) y de las nuevas necesidades de la sociedad (Maggio, 2022) demandan la experimentación de modelos pedagógicos más ubicuos, activos y transfronterizos. Los marcos de la Comisión Europea han sido fundamentales para contextualizar esta investigación, el

DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine, 2016), el *DigCompEdu* (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022) y el *DigComp* 3.0 (Cosgrove y Cachia, 2025).

Para concluir este apartado, y como elemento detonador de esta experiencia, es preciso mencionar el curso de formación presencial en competencias pedagógicas digitales celebrado en octubre de 2023 en Madrid, cuyos objetivos podemos sintetizar en tres: identificar aspectos de la innovación educativa aplicables a cada centro; diseñar y concretar el itinerario para hacer viable la transferencia a los centros; y explorar nuevas formas de colaboración y *networking* para impulsar un modelo estratégico de comunicación que incentive la colaboración intercentros y sede, venciendo así la soledad del «pionero» o del «innovador» (Kampylis, Punie y Devine, 2016).

2. Descripción del proyecto intercentros «Aula bimodal»

La iniciativa se concibió como un espacio de aprendizaje, observación y análisis orientado a investigar y experimentar el potencial del aula bimodal en la formación del profesorado, integrando de forma simultánea la participación presencial y en línea mediante un modelo de codocencia. Su diseño respondió a una doble finalidad: por un lado, explorar las posibilidades pedagógicas, organizativas y tecnológicas de este modelo en los diversos contextos de la red de centros; por otro, generar conocimiento transferible a partir de la práctica docente real, atendiendo a los retos, ajustes y oportunidades que emergen durante la implementación.

En consecuencia, el proyecto se llevó a cabo como una experiencia piloto, enmarcada en una investigación en acción, desarrollada entre el 25 de octubre de 2024 y el 11 de abril de 2025. El programa de formación se dividió en seis sesiones bimodales en codocencia de 2 horas de duración cada una (véase el cuadro 1) y contó con seis formadores y 72 profesores con la competencia digital suficiente para participar activamente en los talleres.

CUADRO 1 PROGRAMA DE FORMACIÓN INTERCENTROS «AULA BIMODAL»

Fecha de la sesión	Centro IC anfritrión	Ponentes	Taller
25/10/2024	Praga	Javier González Lozano y Juan García Romeu	El desarrollo de la actitud crítica en el aula de ELE
15/11/2024	Varsovia	Nitzhia Tudela Capdevila	¿Evaluaciones alternativas o alternativas a la evaluación?
29/11/2024	Belgrado	Aurora Navajas Algaba	¿Sabes cómo programar un curso creativo e interactivo donde el profesor guía al estudiante para crecer en autonomía?
31/01/2025	Utrecht	Nuria Dierssen Sotos	El aprendizaje basado en el juego en el aula de ELE, ¿te animas?
28/02/2025	Budapest	Elena Otto Cantón	ChatGPT: ¿un amigo o un enemigo en la enseñanza de idiomas?
11/04/2025	Nueva York	Eva María Alarte Garví	¿Cómo utilizas la mediación lingüística y cultural en el aula presencial/en línea?

FUENTE: elaboración propia.

Los talleres se celebraron de forma presencial en las aulas tecnológicas de los centros del Instituto Cervantes anfitriones y en línea para el resto de centros participantes (véase la ilustración 2).

ILUSTRACIÓN 2 SESIÓN PRESENCIAL EN BUDAPEST Y EN LÍNEA EN EL RESTO DE CENTROS



FUENTE: elaboración propia.

El objetivo formativo del proyecto consistió en explorar la experiencia bimodal fomentando tanto el desarrollo de las competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes, 2012) como las competencias digitales y tecnológicas docentes:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.

3. Cuestiones metodológicas, didácticas y tecnológicas

Como docentes, nuestro mayor reto fue garantizar condiciones de equidad entre los participantes de ambas modalidades, fomentando la interacción entre ellos sin perder la calidad de la enseñanza. Para ello, un gran aliado fue la combinación de las diferentes herramientas tecnológicas, orientadas a enriquecer la experiencia formativa, así como la integración de dinámicas y agrupaciones propias de la enseñanza bimodal.

3.1 Herramientas tecnológicas y otros recursos

Las características del aula elegida como aula tecnológica tuvieron un efecto inmediato en la instalación y gestión de los recursos. Cuestiones como la posición de las diferentes pantallas y de los monitores fueron clave a la hora de organizar las sesiones formativas, para que todos los asistentes pudieran seguir los contenidos cómodamente e interactuar con sus compañeros. En este punto, fue muy importante también la calidad del sonido, por lo que en algunos centros fue necesaria, además, la instalación de minimizadores de eco en el techo o debajo de las mesas, así como de cortinas o estores para filtrar y controlar la luz en la sala. Cabe destacar que algunos asistentes presenciales trajeron sus propias tabletas y portátiles con auriculares para poder trabajar con sus compañeros en línea sin molestar a los que estaban presentes en la misma sala. Por tanto, fue fundamental contar con una red wifi lo suficientemente óptima como para permitir la conexión simultánea de todos los dispositivos presentes en la sala.

3.2 Dinámicas y agrupaciones

Nuestro esfuerzo se centró en diseñar experiencias formativas que mantuvieran una coherencia pedagógica en ambos formatos, sin que uno quedase subordinado al otro, lo que llevó a tomar decisiones desde una perspectiva inclusiva, priorizando la conexión humana, el sentido de pertenencia al grupo y la participación activa. Esto se tradujo en la implementación de diferentes dinámicas de grupo, así como en

el diseño de actividades con instrucciones claras y sencillas, para que todos los asistentes pudieran participar cómodamente sin perder la motivación.

Las dinámicas en gran grupo se usaron, principalmente, para la presentación de contenidos, la evaluación del proceso, la formulación de conclusiones, el intercambio de impresiones y la resolución de dudas.

Por su parte, las dinámicas en pequeños grupos (presenciales, en línea y mixtos) se utilizaron para resolver tareas, organizar debates y hacer presentaciones. Además, desde las primeras sesiones se crearon grupos de trabajo en línea intercentros, de manera que todos los participantes tuvieran la oportunidad de conocer y trabajar con compañeros de otros centros. En estas dinámicas cabe destacar el papel de los portavoces de grupo, así como la figura del codocente, clave para la resolución de dudas, la gestión del tiempo y de los recursos disponibles, y el acompañamiento del grupo.

Por último, también se crearon espacios gestionados por los codocentes para la participación individual, tanto oralmente como por escrito a través del chat y de herramientas como Mentimeter para recoger opiniones, realizar encuestas y dar voz a todos los participantes, favoreciendo la reflexión individual y la expresión de sus inquietudes.

Para coordinar la coenseñanza y facilitar la recuperación de enlaces y documentos y el reparto de funciones entre docente y codocentes se utilizó un cronograma que recogía todas las actuaciones, actividades, dinámicas y funciones de los docentes, minuciosamente pautadas, cuyo uso evidenció que la bimodalidad exige una planificación muy cuidadosa, una alta coordinación y un conocimiento profundo de los contenidos de las sesiones por parte de todos los docentes.

3.3 Moodle como entorno virtual de aprendizaje (EVA)

La plataforma Moodle funcionó como el entorno virtual de aprendizaje (EVA) central, no solo para organizar los contenidos, sino también como espacio de experimentación.

Por un lado, se utilizó para alojar las presentaciones y los materiales que se generaron a lo largo de los talleres, creando un repositorio accesible y ordenado. Además, uno de los elementos clave fue la incorporación de un Padlet incrustado que funcionó como una especie de foro visual o plaza abierta, donde los participantes podían presentarse, compartir intereses y establecer vínculos informales, emulando el ambiente relajado de un «café». Por otro lado, cada participante disponía de un portafolio de avatares dentro de la plataforma, concebido como un espacio de reflexión individual pero abierto a la lectura de todos los participantes (Juan-Lázaro y Area-Moreira, 2021, 2022). Este espacio ofrecía la posibilidad de tomar notas, almacenar evidencias de aprendizaje o simplemente volcar impresiones y pensamientos a lo largo del proceso. Asimismo, se utilizó para compartir materiales y enlaces. En definitiva, Moodle nos ofreció la posibilidad de combinar espacios formales e informales, personales y colectivos, sin perder de vista la accesibilidad y la coherencia del diseño, lo que fue clave para la buena marcha del proyecto.

4. Evaluación del proyecto

Los resultados que se ofrecen en este epígrafe proceden del cuestionario digital de valoración que se administró a los asistentes al final de cada sesión. Estaba compuesto por 13 ítems que combinaban preguntas de respuesta abierta (3), cerrada (7) y de tipología mixta (3), de las que se pudo extraer información cualitativa y cuantitativa. Un total de 213 participantes completó el cuestionario.

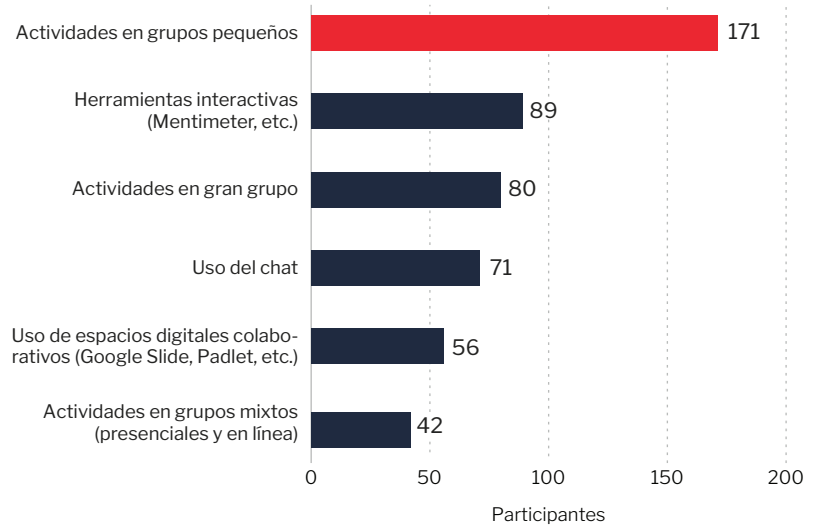
De todos los aspectos analizados nos gustaría destacar las valoraciones de los encuestados sobre las dinámicas de trabajo utilizadas a lo largo de

las diferentes sesiones, así como sobre el equilibrio entre los diferentes tipos de interacciones que hubo en los talleres.

Respecto al primer aspecto, los encuestados destacaron su preferencia por las actividades realizadas en grupos pequeños (171), así como el uso de herramientas interactivas (89), tal y como se observa en el gráfico 1. Por el contrario, las actividades en grupos mixtos (42) no recibieron la valoración esperada. Este tema es especialmente relevante, ya que era este tipo de dinámica de trabajo uno de los aspectos que más importancia tenía en el proyecto, por su carácter innovador. El objetivo era eliminar de alguna manera los «muros» de la clase física, diluyendo las fronteras entre lo presencial y lo virtual, que debían confluir en un mismo espacio comunicativo. Nos preguntamos las causas de una valoración menos positiva de lo esperado. Quizá esté relacionado con el hecho de que en varios talleres algunos de los participantes trabajaron con las tabletas cedidas por los centros, con las que no estaban familiarizados (lo que apoyaría el uso de los propios dispositivos), o con la falta de espacio para trabajar en grupos mixtos sin molestarse unos a otros; o quizá se trate solo de la necesidad de acostumbrarse a un nuevo espacio mixto de comunicación.

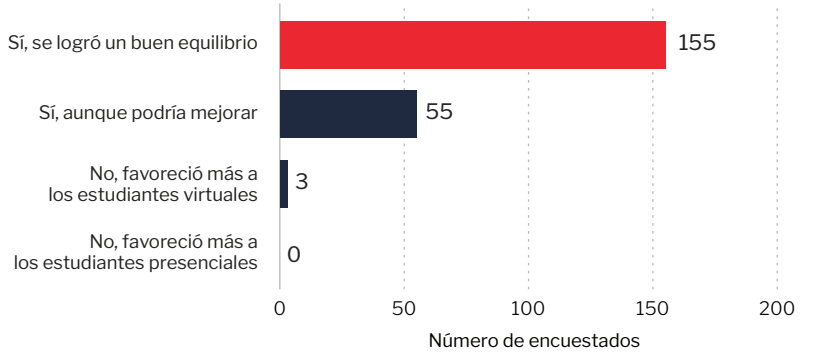
En cuanto a las interacciones, los participantes evaluaron positivamente su equilibrio, validando el diseño de un entorno de trabajo colaborativo y fluido, como se puede ver en el gráfico 2. Esta pregunta fue planteada como de tipología mixta para poder profundizar en las opiniones de los asistentes. El análisis cualitativo identificó fortalezas como la participación activa de todos los asistentes en las actividades y la atención por parte de los docentes a la integración entre modalidades (presencial-en línea). Con relación a las debilidades, se identifica en algunos casos la falta de claridad en las instrucciones a la hora de trabajar en grupos, junto con determinados problemas de conexión o tecnológicos que, aunque no impidieron el desarrollo de las dinámicas, sí que limitaron de alguna manera la experiencia.

GRÁFICO 1 DINÁMICAS DE INTERÉS O UTILIDAD



FUENTE: elaboración propia.

GRÁFICO 2 EQUILIBRIO DE INTERACCIÓN PRESENCIAL/VIRTUAL



FUENTE: elaboración propia.

A modo de conclusión, un análisis cualitativo de las respuestas permitió identificar tres fortalezas principales en las sesiones formativas:

- Aprendizaje colaborativo: se valoró positivamente el intercambio de experiencias en grupos reducidos y la interacción entre profesionales de diversos centros.
- Relevancia temática: los participantes destacaron el interés de los contenidos, la innovación de las propuestas y la calidad de la estructura organizativa.
- Transferencia al aula: se apreció el enfoque práctico y la provisión de ejemplos aplicables directamente al contexto docente.

Por otro lado, las propuestas de mejora se articularon en torno a tres ejes críticos:

- Optimización tecnológica: es necesario mejorar la gestión del audio para evitar ecos, asegurar soporte técnico constante y utilizar herramientas (como Padlet o Google Drive) que permitan recoger las aportaciones de los grupos.
- Gestión de materiales: se sugiere adoptar un modelo de clase invertida (flipped classroom), enviando los materiales y contenidos teóricos con antelación para favorecer una participación más informada.
- Distribución del tiempo y dinámica híbrida: los resultados apuntan a la necesidad de ajustar el cumplimiento de los horarios, ampliar el tiempo destinado al trabajo grupal y potenciar la integración entre los asistentes presenciales y en línea.

5. Retos y oportunidades. Conclusiones

El proyecto «Aula bimodal» exploró de manera práctica las posibilidades y los desafíos de la bimodalidad en contextos de formación docente. Lejos de entenderse como la mera coexistencia de las modalidades presencial y en línea, la experiencia evidencia que la enseñanza bimodal representa una tercera modalidad, nueva e independiente, que configura un entramado comunicativo complejo, caracterizado por la confluencia de múltiples voces, lenguajes (oral, escrito, audiovisual, multimodal) y ritmos de interacción. Esta polifonía constituye, al mismo tiempo, una fuente de riqueza pedagógica y un desafío que exige una gestión didáctica consciente.

Uno de los principales retos –y a la vez una oportunidad clave– radica en garantizar la inclusión y equidad en la participación. La simultaneidad de intervenciones en distintos canales obliga a diseñar dinámicas que otorguen visibilidad y valor a todas las voces, evitando que la participación en línea quede subordinada a la presencial. Esta exigencia transforma el rol docente, añadiendo la función de coordinador de interacciones, tiempos, turnos de palabra, herramientas y formas de comunicación en un entorno bimodal.

Dicha orquestación no está exenta de dificultades. La multiplicidad de canales puede generar sobrecarga cognitiva, tanto en docentes como en participantes, al implicar la gestión simultánea de interacciones en distintos planos. Sin embargo, cuando se integran de manera estratégica y planificada herramientas como pizarras colaborativas, chats, encuestas en tiempo real o documentos compartidos favorecen, como se pudo comprobar, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. En este contexto, la plataforma Moodle desempeñó un papel central como entorno vertebrador del aprendizaje, no solo como repositorio de materiales, sino también como espacio de interacción, seguimiento y reflexión.

La experiencia ha puesto de manifiesto la importancia de la infraestructura tecnológica y su adecuación pedagógica. La disposición de cámaras y monitores auxiliares, y la calidad de la conectividad inciden directamente en la percepción de presencia, la fluidez comunicativa y la participación, lo que subraya la necesidad de diseñar entornos tecnológicos flexibles y ajustados a las prácticas docentes reales. En este sentido, el dinamismo comunicativo y la gestualidad desempeñan un papel altamente significativo en la comunicación no verbal, la expresividad y el uso estratégico de la imagen –incluidas soluciones como la incorporación de un dispositivo adicional para añadir un segundo plano frontal del docente– que resultan determinantes para mantener la atención, generar cercanía y favorecer la implicación en contextos bidimensionales como las videoconferencias.

En este complejo escenario, la codocencia se ha revelado como un elemento fundamental. La colaboración entre docentes permitió distribuir la atención, gestionar de manera más eficaz las interacciones y responder a imprevistos técnicos y pedagógicos, evidenciando que la enseñanza bimodal se beneficia de enfoques colaborativos tanto en su diseño como en su implementación.

Asimismo, la bimodalidad obliga a atender la diversidad de ritmos y necesidades de aprendizaje, lo que implica la creación de materiales accesibles, la incorporación de recursos asíncronos y el fomento de la autonomía del alumnado. A ello se suma la relevancia de una retroalimentación continua, que, en el marco de este proyecto se articuló mediante encuestas de satisfacción tras cada taller, que nos ayudaron a realizar ajustes en la planificación de las siguientes sesiones y favorecieron un proceso de mejora constante.

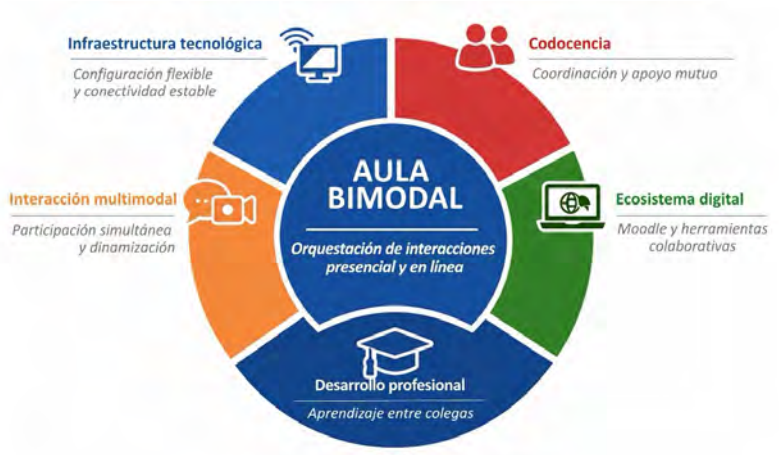
Más allá de los aspectos técnicos y metodológicos, el proyecto se reveló como un verdadero laboratorio de innovación pedagógica. La colaboración intercentros, el intercambio de prácticas y la reflexión conjunta contribuyeron a fortalecer el sentido de comunidad profesional y a generar aprendizajes compartidos. En esta línea, las valoraciones

de los participantes subrayaron el alto valor formativo y humano de la experiencia, destacando la colaboración, el aprendizaje mutuo y la constatación de que la innovación educativa no reside únicamente en la tecnología, sino en la manera en que el profesorado la integra para generar aprendizajes significativos. En conclusión, el proyecto «Aula bimodal» pone de relieve que la enseñanza bimodal constituye un cambio profundo en la forma de enseñar, aprender e interactuar.

A partir de esta experiencia, se considera recomendable impulsar programas específicos de formación docente en enseñanza bimodal y codocencia orientados a dotar al profesorado de estrategias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas que permitan afrontar con solvencia los retos en estos nuevos entornos de enseñanza.

Como síntesis de todo lo aprendido a lo largo de esta experiencia, la ilustración 3 recoge los elementos clave para el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza bimodal en contextos de formación docente.

ILUSTRACIÓN 3 CLAVES PARA LA ENSEÑANZA BIMODAL EN FORMACIÓN DOCENTE



FUENTE: elaboración propia.

Referencias bibliográficas

Cosgrove, J. y Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://doi.org/10.2760/0001149

Crespo Picó, M., Estevan Molina, N., Juan-Lázaro, O., Menéndez Mayoral, M. J. y Vargas Ruiz, A. (2024). Pedagogías emergentes: el aula bimodal. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 585-602). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/vvaa/p01.htm

International Society for Technology in Education (ISTE) (2024). *ISTE Standards*. https://cms-live-media.iste.org/ISTE_STANDARDS_2024_v02.pdf

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Juan-Lázaro, O. y Area-Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en *e-learning*: evidencias sobre motivación y autorregulación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 146-181. https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427

Juan-Lázaro, O. y Area-Moreira, M. (2022). Autorregulación en *e-learning* con insignias y e-portfolios: investigación de diseño. *Campus Virtuales*, 11 (2), 107. https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1130

Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2016). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes. DigComp Org*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes_171017/

Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. MEFP y administraciones educativas de las comunidades autónomas. https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO 2026

Carmen Noguero Galilea y Antonio Lázaro Gozalo
SECRETARÍA GENERAL DEL INSTITUTO CERVANTES

En el momento de la publicación de este anuario, la red del Instituto Cervantes alcanza ya a más de 100 ciudades en 52 países, con 65 centros plenamente implantados y activos, que se complementan con otras formas de presencia como *aulas* o *extensiones*, que permiten llegar a otras ciudades o países, gracias a alianzas con universidades e instituciones.

A esta red se suman más de 1.000 centros de examen DELE repartidos por más de 100 países y 225 centros acreditados, 188 en España y 37 fuera de España.

Desde sus centros, el Instituto Cervantes trabaja en la difusión del patrimonio lingüístico y cultural de España y del mundo hispanohablante, fomentando el diálogo y el respeto mutuo, y buscando siempre el encuentro constructivo con las instituciones y las personas de los lugares en los que está presente.

Prácticamente finalizado el plan de transformación digital, contamos con unas instalaciones que incorporan las últimas tecnologías, una nueva interfaz para nuestras clases en línea, un portal web renovado, un gestor documental que permite poner a disposición del público la producción del Instituto y nuevos contenidos para ofrecer a nuestros usuarios. Cuando hablamos del *directorio de establecimientos del Instituto Cervantes* no podemos limitarnos a incluir un listado de centros, sino que debemos reflejar esta realidad, cada vez más pujante, del ámbito digital.

Un ámbito que potencia nuestra misión, que modula cómo la desarrollamos, pero que no cambia la esencia del Instituto. No cambia nuestro esfuerzo por tejer los más profundos y duraderos lazos con instituciones con las que compartimos el amor por la lengua y la cultura. No cambia nuestro enfoque enraizado en el tejido local, en las personas que, en cada país, desde los más diversos contextos culturales, se relacionan con el Instituto. No cambia, aunque sí crece, nuestra capacidad de generar comunidad en torno a valores positivos: la lengua como encuentro, la cultura como diálogo.

Dentro de este ecosistema, el Observatorio Global del Español se consolida como un referente de conocimiento y como generador de alianzas para trabajar conjuntamente en el análisis de la situación del español desde las más diversas perspectivas: instituciones como la Universidad de Harvard, la Universidad de Heidelberg o la Universidad Nacional Autónoma de México van conformando los nodos de esta otra red, llamada a ampliarse progresivamente.

Nuestros centros se despliegan y operan en un complejo contexto geopolítico; en ellos trabajan, a veces en escenarios de conflicto, alrededor de un millar de personas que integran la plantilla del Instituto Cervantes. Sirva el cierre de esta breve reflexión sobre la presencia del Instituto en el mundo como reconocimiento a todas ellas, que, con su implicación y conocimiento, hacen posible el trabajo de la institución. Muchas gracias.

DIRECTORIO DE ESTABLECIMIENTOS DEL INSTITUTO CERVANTES

ESPAÑA

Madrid

Alcalá, 49
28014 Madrid
Tel.: (+34) 91 436 76 00
informa@cervantes.es

Alcalá de Henares

Libreros, 23
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Tel.: (+34) 91 436 75 70
informa@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios a la sede: Armenia, Bielorrusia, Cuba, España, Gabón, Ghana, Kenia, Kirguistán, Madagascar, Mauritania, Mozambique, Namibia, Níger, Paquistán, República Democrática del Congo, Sudáfrica, Togo, Uganda, Uzbekistán, Venezuela y Zimbabue.

Observatorio Global del Español
Libreros, 23
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Tel.: (+34) 91 436 75 70
informa.observatoriodelespanol@cervantes.es

EUROPA

ALEMANIA

BERLÍN. Centro coordinador de Alemania: Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich
https://berlin.cervantes.es
Rosenstrasse, 18-19
10178 Berlín
Alemania
Tel.: +49 30 2576 18 0
berlin@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Berlín, Brandemburgo, Sajonia-Anhalt, Sajonia

BREMEN
https://bremen.cervantes.es
Schwachhauser Ring, 124
28209 Bremen
Alemania
Tel.: +49 421 34 039 23
cenbre@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Bremen, Baja Sajonia, Renania del Norte-Westfalia

FRÁNCFORT
https://frankfurt.cervantes.es
Staufenstrasse, 1
60323 Fráncfort
Alemania
Tel.: +49 69 7137 4970
frankfurt@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hesse, Rheinland/Pfalz, Sarre y Turingia

HAMBURGO
https://hamburgo.cervantes.es
Chilehaus, entrada B, 1.º
Fischertwiete, 1
20095 Hamburgo
Alemania
Tel.: +49 40 530 205 29 0
hamburg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hamburgo, Schleswig-Holstein, Mecklenburgo-Pomerania Occidental

Múnich

https://munich.cervantes.es
Alfons-Goppel-Str., 7
(antigua Marstallplatz)
80539 Múnich
Tel.: +49 (0) 89/23341650
cenmun@cervantes.es
Instituto de Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Múnich (FIM)
Amalienstraße, 36
80799 Múnich
Alemania
Tel.: +49 (0) 89 23 34 16 50
Áreas geográficas de actuación: Baden-Württemberg y Baviera
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Liechtenstein

ANDORRA

Andorra La Vella. Extensión del centro de Toulouse

https://toulouse.cervantes.es
Embajada de España en Andorra
C/ Prat de la Creu, 34
AD-500 Andorra la Vella
Andorra
Tel.: +376 800030
centou@cervantes.es

AUSTRIA

Viena

https://viena.cervantes.es
Schwarzenbergplatz, 2
A-1010 Viena
Austria
Tel.: +43 1 505 2535 12
viena@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Croacia, Eslovaquia y Eslovenia

BÉLGICA

BRUSELAS. Centro coordinador de Bruselas y Utrecht
https://bruselas.cervantes.es
Avenue Louise, 140
1050 Bruselas
Bélgica
Tel.: +32 2 7370190
secbru@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Luxemburgo

BULGARIA

SOFÍA
https://sofia.cervantes.es
Sveta Sofia, 3
1000 Sofía
Bulgaria
Tel.: +359 2 810 4500
censof@cervantes.es

CHIPRE

NICOSIA. Aula Cervantes dependiente del centro de Atenas
https://nicosia.cervantes.es
Universidad de Chipre. Campus Athalassa
Edificio 7-Edificio de Actividades Sociales
Apdo. de correos: 20537
1678 Nicosia
Chipre
Tel.: +357 2289 5136 / 37
aula.nicosia@cervantes.es

CROACIA

ZAGREB. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
https://zagreb.cervantes.es
Universidad de Zagreb
Facultad de Filosofía
Ivana Lucica, 3 (Aula A-117)
10000 Zagreb
Croacia
Tel.: +385 1 6002435
ic.viena@cervantes.es (temporalmente)
aula.zagreb@cervantes.es

ESLOVAQUIA

BRATISLAVA. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
https://bratislava.cervantes.es
Universidad Comenius de Bratislava
Facultad de Filosofía y Letras - Planta baja (Pasillo derecha)
Gondova, 2
81102 Bratislava
Eslovaquia
Tel.: +421 2 9013 1333
aula.bratislava@cervantes.es

ESLOVENIA

LIUBLIANA. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
https://liubliana.cervantes.es
Mirje, 12
1000 Liubliana
Eslovenia
Tel.: +386 1 200 3436
aula.liubliana@cervantes.es

FRANCIA

París. Centro coordinador de Francia: París, Burdeos, Lyon y Toulouse

https://paris.cervantes.es
7, rue Quentin Bauchart
75008 París
Francia
Tel. : +33 01 14 070 9292
cenpar@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Gran Este, Bretaña, Centro-Valle del Loira, Isla de Francia, Normandía y Alta Francia
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Mauricio, departamentos y territorios franceses de ultramar

Burdeos

https://burdeos.cervantes.es
57, Cours de l'Intendance
33000 Burdeos
Francia
Tel.: +33 05 5714 2614
bordeaux@cervantes.es / cenbur@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Nueva Aquitania y Países del Loira

Lyon

https://lyon.cervantes.es
58, Montée de Choulans
69005 Lyon
Francia
Tel.: +33 4 7838 7241
cenlyo@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Auvernia-Ródano-Alpes y Borgoña-Franco Condado
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Mónaco y Suiza

Toulouse

https://toulouse.cervantes.es
31, rue des Chalets
31000 Toulouse
Francia
Tel. : +33 561 62 8072
centou@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación : Occitania, Provenza-Alpes-Costa Azul y Córcega
Extensión en Andorra la Vella

GRECIA

ATENAS. Centro coordinador de Atenas, Belgrado, Bucarest, Estambul, Nicosia, Sofía y Tel Aviv
https://atenas.cervantes.es
Skoufá, 31 (Kolonaki)
10673 Atenas
Grecia
Erechthiou, 48
11742 Atenas
Grecia
Tel.: +30 210 363 4180
info.atenas@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Chipre

SALÓNICA. Extensión del centro de Atenas
https://atenas.cervantes.es
Vasileos Irakleiou, 26, 2.ª planta
54623 Salónica
Grecia
Tel.: +30 23 10 234 529
info.salonica@cervantes.es

HUNGRÍA

BUDAPEST
https://budapest.cervantes.es/
Vörösmarty utca, 32
1064 Budapest
Hungría
Aulas externas:
Vörösmarty utca, 67 - planta 6.ª
Distrito VI
Budapest
Tel.: +36 1 354 3670
cenbud@cervantes.es

IRLANDA

Dublín

https://dublin.cervantes.es
Lincoln House
6-16, Lincoln Place
Dublín D02VH29
Irlanda
Tel.: +353 1 631 1500
cendub@cervantes.es

ITALIA

Roma. Centro coordinador de Italia: Roma, Milán, Nápoles y Palermo

https://roma.cervantes.es
Via di Villa Albani, 16
00198 Roma
Italia
Tel.: +39 06 853 7361
Fax: +39 06 854 6232
cenrom@cervantes.es
Sala de exposiciones:
Sala Dalí
Piazza Navona, 91
00185 Roma.
Tel. +39 06 686 18 71
pnavona@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Lacio, Cerdeña, Toscana, Abruzos, Umbría, Marcas y Emilia-Romaña (Forlì y Rávena)
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Albania, Malta, San Marino y Ciudad del Vaticano

Milán

https://milan.cervantes.es
Via Zebedia, 5 (entrada por Via A. Mauri, 2/A)
20123 Milán
Italia
Tel.: +39 0232068860
cenmil@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Valle de Aosta, Piamonte, Liguria, Lombardía, Emilia-Romaña (hasta Bolonia), Véneto, Trentino-Alto Adigio y Friuli-Venezia-Giulia

Nápoles
https://napoles.cervantes.es
Vía Chiatamone, 6G - Planta 1.ª
80121 Nápoles
Italia
Tel.: +39 081 1956 3311
cennap@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Campania, Apulia, Basilicata, Calabria y Molise

Palermo
https://palermo.cervantes.es
Sede administrativa, académica y cultura:
Vía Argenteria Nuova, 33
Chiesa di Santa Eulalia dei Catalani
90133 Palermo
Italia
Tel.: +39 091 8889560
cenpal@cervantes.es
Aulario para clases presenciales:
Via Mariano Stabile, 160 3.ª planta
Palermo
Tel.: +39 091 8430481
infopal@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Sicilia

PAÍSES BAJOS

Utrecht
https://utrecht.cervantes.es
Domplein, 3
3512 JC Utrecht
Países Bajos
Tel.: +31 30 2428478 / 2334261
cenutr@cervantes.es; info.utrecht@cervantes.es

Ámsterdam. Extensión del centro de Utrecht
OBA (Openbare Bibliotheek Amsterdam, Biblioteca Pública de Ámsterdam)
Oosterdokskade 143
1011 DL Ámsterdam
Países Bajos
Tel.: +31 0 205 230 900
klantenservice@oba.nl

POLONIA

Varsovia. Centro coordinador de Varsovia, Bratislava, Budapest, Cracovia, Liubliana, Praga, Viena y Zagreb

https://varsovia.cervantes.es/
ul. Nowogrodzka, 22
00-511 Varsovia
Polonia
Tel.: +48 22 501 3900
varsovia@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Cuyavia y Pomerania, Gran Polonia, Lublin, Lubus, Łódź, Mazovia, Podlaquia, Pomerania, Pomerania Occidental, Santa Cruz, Varmia y Masuria
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Estonia, Letonia, Lituania y Ucrania

Cracovia

https://cracovia.cervantes.es
ul. Kanonicza, 12
31-002 Cracovia
Polonia
Tel.: +48 12 421 3255
cracovia@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Baja Silesia, Opole, Polonia Menor, Silesia y Subcarpacia

PORTUGAL

Lisboa

https://lisboa.cervantes.es
Rua Santa Marta, 43 F r/c
1169-119 Lisboa
Portugal
Tel.: +351 21 310 5020
cenlis@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Angola

REINO UNIDO

LONDRES. Centro coordinador de Londres, Dublín, Estocolmo, Leeds, Mánchester
https://londres.cervantes.es/
15-19 Devereux Court
WC2R3JJ Londres
Reino Unido
Tel: +44 (0)207 201 0750
cenlon@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Great London, South East England (excepto Epsom), South West England, East of England (excepto Norfolk) y Gales

MÁNCHESTER
https://manchester.cervantes.es
326/330 Deansgate
Campfield Avenue Arcade
Mánchester M3 4FN
Reino Unido
Tel.: +44 161 661 4200/01
cenman@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: North East England, East Midlands, Yorkshire y Humber, West Midlands (excepto Coventry), North West England, Condado de Norfolk, Escocia e Irlanda del Norte

LEEDS. Antena del centro de Mánchester
https://leeds.cervantes.es
169, Woodhouse Lane
Leeds LS2 3AR
Reino Unido
Tel.: +44 113 246 1741
cenlee@cervantes.es

EDIMBURGO (Cátedra Cervantes). Extensión del centro de Mánchester
https://manchester.cervantes.es
https://www.ed.ac.uk/
Universidad de Edimburgo
George Square, 50
EH8 9LH Edimburgo
Reino Unido
Tel.: +44 (0) 1316503678
catedra.universidadedimburgo@cervantes.es

REPÚBLICA CHECA

Praga

https://praga.cervantes.es
Na Rybnícku, 536-6
120 00 Praga 2
República Checa
Tel.: +420 221 595 211
cenpra@cervantes.es

RUMANÍA

Bucarest

https://bucarest.cervantes.es
Bd. Regina Elisabeta, 38
050017 Bucarest
Rumanía
Tel.: +40 21 210 2737 / 4777
cenbuc@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Moldavia

RUSIA

Moscú

https://moscu.cervantes.es
Novinski bulevar, 20 A, ed. 1-2.
121069 Moscú
Federación de Rusia
Tel.: +7 495 285 64 58
cenmos@cervantes.es

SERBIA

Belgrado

https://belgrado.cervantes.es
Čika Ljubina, 19
11000 Belgrado
Serbia
Tel.: +381 11 3034 182
cenbel@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: República de Macedonia del Norte, Bosnia y Herzegovina y Montenegro

SUECIA

Estocolmo

https://estocolmo.cervantes.es
Bryggargatan, 12A
11121 Estocolmo
Suecia
Tel.: +46 8 4401 760
info.stockholm@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega

TURQUÍA

Estambul

https://estambul.cervantes.es
Tarlabasi Bulvari, 9
34435 Taksim / Estambul
Turquía
Tel.: +90 212 292 6536 / 38
infoest@cervantes.es; cenest@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Azerbaiyán, Georgia y Kazajistán

Ankara. Extensión del centro de Estambul.
Universidad Baskent. School of Foreign Languages
Prof. Dr. Uğur Güngör
Yabancı Diller Yüksekokulu
Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18.km
06790 Etimesgut
Ankara
ugungor@baskent.edu.tr

ÁFRICA

ARGELIA

ARGEL
https://argel.cervantes.es
9, Rue Khelifa Boukhalfa
16000 Argel
Argelia
Tel.: +213 2163 3802 / 216 41 136/ 555 458 462
infoarg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Annaba, Argel, Batna, Bejaia, Biskra, Blida, Bordj Bou Arreridj, Bouira, Boumerdes, Constantine, Djanet, El M'ghaier, El Oued, El Taref, Guelma, Illizi, Jijel, Khenchela, Médéa, Mila, M'Sila, Ouargla, Ouled Djellal, Oum el Bouaghi, Sétif, Skikda, Souk Ahras, Tébessa, Tipaza, Tizi Ouzou y Touggourt

ORÁN
https://oran.cervantes.es
14, Cooperativa El Bahía
Boulevard del l'ANP
Saint Hubert
31000 Orán
Argelia
Tel.: +213 41246151
cenora@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Adrar, Ain Defla, Ain Temouchent, Béchar, Beni Abbès, Bordj Badji Mokhtar, Chlef, Djelfa, El Bayadh, El Meniaa, Ghardaia, In Guezzam, In Salah, Laghouat, Mascara, Mostaghanem, Naama, Orán, Relizane, Saida, Sidi Bel Abbés, Tamanrasset, Tiaret, Timimoun, Tindouf, Tissemssilt y Tlemcen

RABUNI. Extensión del centro de Orán
Campos de refugiados de la provincia de Tinduf
Argelia

COSTA DE MARFIL

ABIYÁN. Aula Cervantes dependiente del centro de Dakar
Impasse Ablaha Pokou. Cocody Danga Nord
08 B.P. 876
Abiyán 08
Costa de Marfil
Tel: +225 24 22 44 48 50/ 24 22 44 45 77
aula.abiyan@cervantes.es

EGIPTO

El Cairo. Centro coordinador de El Cairo, Alejandría, Amán, Beirut y Damasco (cerrado temporalmente)
https://elcairo.cervantes.es
20, Boulos Hanna St. Dokki, Giza
P. O. Box 12311
El Cairo
Egipto
Tel.: +202 3760 17 46 / 0845
cencai@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Etiopía, Sudán, Yibuti y Tanzania

Alejandría. Antena dependiente del centro de El Cairo
101, Avda. El Horreya
2514 Alejandría
Egipto
Tel.: +20 3 4952094-3920214
cenalej@cervantes.es

MARRUECOS

Rabat. Centro coordinador de Rabat, Abiyán, Argel, Casablanca, Dakar, Fez, Marrakech, Orán, Tánger, Tetuán y Túnez
https://rabat.cervantes.es
Madnine, 3-5
10000 Rabat
Marruecos
Tel.: +212 5 37 70 87 38
cenrab@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Rabat-Salé-Zemur-Zae y Garb-Chrarda-Beni Hasan
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Sáhara Occidental
Extensión en Nuakchot

Casablanca
https://casablanca.cervantes.es/
31, rue d'Alger
20070 Casablanca
Marruecos
Tel.: +212 5 22 26 73 37
infocas@cervantes.es
Biblioteca
2, rue Curie
20070 Casablanca
Marruecos
Áreas geográficas de actuación: Gran Casablanca, Dukala-Abda, Chauia-Uardiga y Tadla-Asilal
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Cabo Verde y Guinea Ecuatorial

Fez
https://fez.cervantes.es
5, Abi Tayeb El Moutanabbi
Résidence Walili
30000 Fez
Marruecos
Tel.: +212 5 35 73 20 04 / 14
cenfez@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Fez-Bulmán, Mekinez-Tafizalet, Taza-Alhucemas-Taunat, La Oriental.

Mequinez. Extensión del centro de Fez
https://fez.cervantes.es
19, rue Pasteur
Résidence Zine El Abidine, Ap.5
50000 Mequinez
Marruecos
Tel.: +212 5 35 40 32 01 / 7 62 81 96 87
infomeknes@cervantes.es

Nador. Extensión del centro de Fez
Antiguo Grupo Escolar Lope de Vega
Av. Mohamed Zerktouni, 1
62000 Nador
Marruecos
Tel.: +212 5 36 33 52 48 / 6 62 08 15 91
info.nador@cervantes.es

Alhucemas. Extensión del centro de Fez

Colegio Melchor de Jovellanos
Av. Tarik Ben Ziad
32000 Alhucemas
Marruecos
Tel.: +212 6 84 48 34 29
informafez@cervantes.es

Marrakech

https://marrakech.cervantes.es
14, Av. Mohamed V
40000 Marrakech
Marruecos
Tel.: +212 5 24 42 20 55
cenmar@cervantes.es; admar@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Marrakech-Tensifit-Alhauz, Sus-Masa-Draa y Guelmim-Esmara (provincia de Guelmim)

Agadir. Extensión del centro de Marrakech

https://marrakech.cervantes.es
Nouveau Complexe Universitaire. Cité Dakhla
8000 Agadir
Marruecos
Tel.: +212 6 55 80 55 70
info.agadir@cervantes.es
admar@cervantes.es

Tánger

https://tanger.cervantes.es
Av. Sidi Mohamed Ben Abdellah, 99
B.P. 1211
90010 Tánger
Marruecos
Sala de exposiciones:
c/ Bélgica, 9
90020 Tánger
Tel.: +212 5 39 93 20 01 / 399
centan@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: prefectura de Tánger-Arcila y provincia de Larache

LARACHE. Extensión del centro de Tánger
Avenue Mohamed Ben Abdellah, 150
92000 Larache
Marruecos
Tel.: +212 5 39 91 30 83
cursos.larache@cervantes.es

TETUÁN
https://tetuan.cervantes.es
3, Mohamed Torres
B.P. 754
93000 Tetuán
Marruecos
Tel.: +212 5 3996 7056
centet@cervantes.es
Aulario Escuela Normal Superior (ENS)
Aulas 52 y 57
Avenue Moulay Hassan
B.P. 209
93150 - Martil
Tel.: +212 539 967 056 / 212 539 968 958
infotet@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: provincias de Tetuán y de Chauen, prefecturas de M'Diq-Fnideq y Fash Anjra

CHAUEN. Extensión del centro de Tetuán
Biblioteca General (Quartier El Houta)
91000 Chauen
Marruecos
Tel.: 212 5 39 96 70 56
centet@cervantes.es

MAURITANIA

NUAKCHOT. Extensión del centro de Rabat
Av. Roi Fayçal
Nuakchot
Mauritania

SENEGAL

Dakar
https://dakar.cervantes.es
125, Avénue Cheikh Anta Diop
10700 Dakar
Senegal
Tel: (+221) 33 864 68 02
cendak@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Burkina Faso, Benín, Cabo Verde, Camerún, Costa de Marfil, Gambia, Guinea Ecuatorial, Mali y Nigeria.

TÚNEZ

Túnez
https://tunez.cervantes.es
120, Av. de la Liberté
1002 Túnez - Belvedere
Túnez
Tel.: +216 71 788 847
centun@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Libia

AMÉRICA DEL NORTE

CANADÁ

Calgary. Aula Cervantes dependiente del centro de Chicago
Department of French, Italian and Spanish
University of Calgary
Craigie Hall D209
2500 University Drive N.W.
Calgary, AB, T2N 1N4
Canadá
Tel.: +1 403 220 2830
aula.calgary@cervantes.es

ESTADOS UNIDOS

Nueva York. Centro coordinador de: Nueva York, Albuquerque, Boston, Calgary y Chicago

https://nuevayork.cervantes.es
211 East 49th Street
Nueva York, NY 10017
Estados Unidos
Tel.: +1 212 308 7720
cenny@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Oklahoma, Massachusetts, Misisipi, Maine, Delaware, Arkansas, Ohio, Nuevo Hampshire, Maryland, Luisiana, Alabama, Vermont, Virginia, Míchigan, Nueva York, Carolina del Norte, Indiana, Pensilvania, Rhode Island, Carolina del Sur, Kentucky, Virginia Occidental, Connecticut, Florida, Tennessee, Georgia y Nueva Jersey
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Haití

Virginia. Extensión del centro de Nueva York

Cervantes Professor
New Cabell Hall 455
University of Virginia
sa9a@virginia.edu
fv7vh@virginia.edu

Albuquerque

https://albuquerque.cervantes.es
Centro Nacional de Cultura Hispana
Edificio de Educación Pete V. Domenici (edificio 8)
1701 4th St. SW
Albuquerque, NM 87102
Estados Unidos
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Arizona, Nuevo México y Texas
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bahamas, Barbados, Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Santa Lucía, Trinidad y Tobago.

El Paso (Cátedra Cervantes). Extensión del centro de Albuquerque

Southwest University
Aula 402. Edificio 400
1414 Gerónimo Dr.
El Paso, TX 79925
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es

Río Piedras. Extensión del centro de Albuquerque

Universidad de Puerto Rico
Puerto Rico
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es

Boston

Observatorio de la lengua y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/
1100 Massachusetts Ave
Second Floor
Cambridge, MA 02138
Estados Unidos
info-observatory@fas.harvard.edu

Chicago

https://chicago.cervantes.es
31 W. Ohio St.
Chicago, IL 60654
Estados Unidos
Tel.: +1 312 335 1996
info.chicago@cervantes.org
Áreas geográficas de actuación: Washington, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Colorado, Nebraska, Kansas, Minnesota, Iowa, Misuri, Wisconsin, Illinois.
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Canadá

Los Ángeles

https://cervantes.org/us/los-angeles/
3375 Barham Blvd
Los Ángeles, CA 90068
Estados Unidos
Tel.: +1 323 380 7187 / 323 822 5113
cenla@cervantes.org
Áreas geográficas de actuación: California, Oregón, Idaho, Nevada, Utah, Montana, Wyoming, Alaska y Hawái

AMÉRICA DEL SUR

BRASIL

Brasilia. Centro coordinador de Brasil: Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Río de Janeiro, Salvador de Bahía y São Paulo
http://brasilia.cervantes.es
SEPS 707 / 907
Lote D - Asa Sul
70390-078 Brasilia - DF
Brasil
Tel.: +55 61 995280489
informabras@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Distrito Federal, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Goiás, Roraima, Amazonas, Tocantins y Acre

Belo Horizonte
http://belohorizonte.cervantes.es
Rua dos Inconfidentes, 600 - Barrio Savassi
30140-124 Belo Horizonte - MG
Brasil
Tel.: +55 31 37 89 16 00
informabelo@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Minas Gerais

Curitiba
http://curitiba.cervantes.es
Rua Ubaldino do Amaral, 927
Alto da XV
Condomínio A Fábrika
80045-150 Curitiba - PR
Brasil
Tel.: +55 41 3362 7320
informacuri@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Paraná y Santa Catarina
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Paraguay

Porto Alegre
http://portoalegre.cervantes.es
João Caetano, 285
Barrio Três Figueiras
90470-260 Porto Alegre - RS
Brasil
Tel.: +55 51 3079 2400
informapalegre@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Río Grande del Sur
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Uruguay

Recife
http://recife.cervantes.es
Rua de São Jorge, 240. Edificio Moinho
Barrio de Recife
50030-240 Recife - PE
Brasil
Tel.: +55 81 3334 0450
cenrec@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Pará, Río Grande del Norte, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Alagoas y Piauí

Río de Janeiro
http://riodejaneiro.cervantes.es
Rua Visconde de Ouro Preto, 62
Botafogo
22250-180 Rio de Janeiro - RJ
Brasil
Tel.: +55 21 3554 5910
adx3rio@cervantes.es; adx4rio@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Río de Janeiro y Espírito Santo
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Argentina, Chile, Ecuador, Perú

Salvador de Bahía

http://salvador.cervantes.es
Avda. Sete de Setembro, 2792
Ladeira da Barra
40130-000 Salvador - BA
Brasil
Tel.: +55 71 3797 4667
censalb@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Bahía y Sergipe
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Colombia

São Paulo

http://saopaulo.cervantes.es
Av. Bernardino de Campos, 98 - 1er piso
04004-040 São Paulo - SP
Brasil
Tel.: +55 11 3504 1000
informasao@cervantes.es
Aulario, biblioteca y espacio cultural:
Av. Paulista, 2439 - planta baja
01311-300 São Paulo – SP
Brasil
informasao@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: São Paulo y Mato Grosso del Sur
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bolivia

ASIA Y OCEANÍA

AUSTRALIA

Sídney

http://sidney.cervantes.es
3/299-305 Sussex Street
NSW 2000 Sídney
Australia
Tel.: (+61 2) 9274 920
ic.sydney@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Nueva Caledonia y Nueva Zelanda

MELBOURNE. Extensión del centro de Sídney
Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT)
Building 46
11, Lygon Street
VIC 3053 Melbourne
Australia

CHINA

PEKÍN. Centro coordinador de Pekín y Shanghái
http://pekin.cervantes.es
A1, Gongti Nanlu
Distrito Chaoyang
Pekín 100020
República Popular China
Tel.: +86 10 58 799 666
cenpek@cervantes.es

SHANGHÁI
https://shanghai.cervantes.es
208 An Fu Rd.
Shanghái 200031
República Popular China
Tel.: +86 21 5467 0098
infosha@cervantes.es

COREA DEL SUR

SEÚL
https://seul.cervantes.es/es
UNESCO House
26, Myeongdong-gil - 7th floor
Jung-gu
Seúl 04536
Corea del Sur
Tel.: +82 70 4108 5715
info.seul@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Taiwán

FILIPINAS

MANILA. Centro coordinador de Manila, Hanói, Kuala Lumpur, Sídney y Yakarta
http://manila.cervantes.es
Makati Branch:
Enterprise: 11 floor, The Enterprise Center Tower One
Ayala Avenue corner Paseo de Roxas
Makati City 1200
Filipinas
Rufino:
28/F Rufino Pacifc Tower One
V.A. Rufino St., corner Ayala Avenue
Makati City 1223
Filipinas
Intramuros Branch:
Calle Real
Plaza San Luis Complex
Intramuros
Manila 1002
Tel.: +63 2 526 14 82
cenmni@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Camboya, Guam, Indonesia, Malasia, Singapur, Tailandia y Vietnam

INDIA

NUEVA DELHI
http://nuevadelhi.cervantes.es
48, Hanuman Road
Connaught Place
110 001 Nueva Delhi
India
Tel.: +91 11 4368 19 00
cenndel@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bangladés, Nepal, Pakistán y Sri Lanka

INDONESIA

YAKARTA. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
Instituto Cervantes de Yakarta
Jl. Agus Salim, 61
10350 Jakarta Pusat
Indonesia
Tel.: +62 21 3142355 Ext. 323
aula.yakarta@cervantes.es

JAPÓN

TOKIO
http://tokio.cervantes.es
Edificio Instituto Cervantes
2-9, Rokubancho, Chiyoda-ku
102-0085 Tokio
Japón
Tel.: +81 3 5210 1800
acx2tok@cervantes.es

MALASIA

KUALA LUMPUR. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
HELP College of Arts and Technology
Level 5 Kompleks Metro Pudu
Jalan Metro Pudu 2
Fraser Business Park
55200 Kuala Lumpur
Malasia
Tel.: +60 3 27 882 000 Ext. 5207
aula.kualalumpur@cervantes.es

TAILANDIA

BANGKOK. Extensión del centro de Manila
Universidad de Chulalongkorn
Bangkok
Tailandia
Tel.: +63 2 526 14 82

VIETNAM

Hanói. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
http://hanoi.cervantes.es
Hanoi University - HANU
Building C - Room 511
Km. 9 Nguyen Trai Str.
Thanh Xuan District
100000 Hanói
Vietnam
Tel.: +84 024 35 530 730
aula.hanoi@cervantes.es

ORIENTE PRÓXIMO

IRAK

Bagdad. Extensión del centro de Amán
http://www.auib.edu.iq/
Universidad Americana de Iraq – Bagdad (AUIB)
Airport Road Iraq
Bagdad
Iraq
Tel.: +964 780 0040001 / 6228 / 6227
WhatsApp: +962 790984433
acxamm@cervantes.es; info@auib.edu.iq

ISRAEL

Tel Aviv
https://telaviv.cervantes.es
HaArbaa, 28 - 4.º
6473925 Tel Aviv
Israel
Tel.: +972-3-5279992
acxtel@cervantes.es

JORDANIA

Amán

https://aman.cervantes.es
Mohammad Hafiz Mu'ath St., 12
P. O. Box 815467
Amán 11180
Jordania
Tel.: +962 6 4610 858
cenamm@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Baréin, Catar, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Irán, Kuwait, Omán y Palestina
Extensiones de Bagdad y Ramala

LÍBANO

Beirut

https://beirut.cervantes.es/
Bechara El Khoury
Rue Nassif Yazigi
Beirut Digital District (BDD 1075)
BP 11-1202 Beirut
Líbano
Tel.: +961 1 630 755
cenbei@cervantes.es

Kaslik. Extensión del centro de Beirut

https://beirut.cervantes.es
Jounieh- Kaslik, Blvd. ATCL frente al Club des Officiers
Edificio Wakim. Planta baja
1200 Kaslik
Líbano
Tel.: +961 09 63 8416
cenbei@cervantes.es

Trípoli. Extensión del centro de Beirut

https://beirut.cervantes.es
Centro Cultural AZM, Beit el Fann, El Mina
Trípoli
Líbano
Teléfono: +961 1 630 755
cenbei@cervantes.es

Baalbek. Extensión del centro de Beirut
https://beirut.cervantes.es/
Hotel Palmyra
1800 Baalbek
Líbano
Teléfono: +961 1 630 755

PALESTINA

Ramala. Extensión del centro de Amán
https://aman.cervantes.es/
BLS OFFICE
Ramallah Tower, Al Nuzah St., Ground Floor
Ramala
Palestina
Tel.: +962 64610858
extension.ramala@cervantes.es

SIRIA

Damasco. Centro cerrado temporalmente

Sobre los autores

Eva María Alarte Garví es doctora en Didáctica de Lengua y Cultura ELE, licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia, máster en Creación Teatral por la Universidad Carlos III y máster en Dirección y Gestión de Proyectos (EAE-UB). Ha desarrollado su carrera profesional en centros universitarios de España e Italia, en escuelas oficiales de idiomas, en las sedes del Instituto Cervantes de Roma, Milán, Nápoles, Nueva York y Atenas, y en diferentes instituciones internacionales. Ha desempeñado cargos de profesora asociada, profesora de plantilla, coordinadora académica, coordinadora de italiano, responsable DELE, técnica de diplomas o responsable de aula multimedia. Su labor abarca: formación de profesores, tutores AVE Global y examinadores DELE y SIELE; creación de materiales didácticos y de examen DELE; planificación de programas académicos y tecnológicos de innovación educativa; evaluación para la apertura de centros de examen DELE; e investigación y comunicación en congresos. Ha liderado proyectos editoriales y acciones de mejora de la calidad del aprendizaje y del desarrollo profesional del profesorado.

José Octavio Alonso Gamboa es académico titular en la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Bibliotecología y Estudios de la Información por la UNAM, con una trayectoria de más de cuarenta años colaborando en el desarrollo de bases de datos de revistas científicas iberoamericanas como CLASE, Periódica, Biblat y Latindex. Desde 2005 es el coordinador general del sistema Latindex. Ha impartido cursos para editores científicos en diversos países de América Latina y colaborado en la publicación de libros, artículos en revistas arbitradas y ponencias en foros internacionales. Es miembro del Policy Advisory Board del Directory of Open Access Journals (DOAJ) y de la Comisión de Criterios y Modelo de Evaluación del Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas de la Secretaría de Ciencia,

Humanidades, Tecnología e Innovación del Gobierno de México. Su trabajo se ha centrado en la transformación de las revistas académicas en la era digital, prestando especial atención a la calidad y visibilidad de las publicaciones científicas iberoamericanas.

Héctor Álvarez Mella es jefe de departamento e investigador del Observatorio Global del Español del Instituto Cervantes, así como miembro asociado del Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de Heidelberg. Es licenciado en Filosofía y cuenta con un máster en Estudios Sociales de la Ciencia por la Universidad de Oviedo y otro en Estudios de Traducción por la Universidad de Heidelberg. En 2019 se doctoró con una tesis sobre economía de la lengua por la Universidad de Heidelberg. Desde 2022 es codirector del proyecto internacional «El español en Europa». Sus intereses de investigación se centran en el multilingüismo, la educación, la migración, las lenguas de herencia y la interculturalidad, abordados desde la perspectiva de los estudios sociales de la lengua. A lo largo de su trayectoria, ha sido investigador invitado en la Universidad de Harvard, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Colombia; además, ha realizado una estancia posdoctoral con financiación competitiva en la Universidad de Chicago. En el ámbito docente, colabora regularmente en diversos programas de posgrado especializados en interculturalidad y comunicación.

Sergi Álvarez Vidal es profesor lector en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, especializado en traducción automática, tecnologías del lenguaje y aplicaciones de la inteligencia artificial en la traducción. Doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra, tiene una trayectoria investigadora centrada en la evaluación empírica de la traducción automática neuronal y los modelos extensos del lenguaje, especialmente en lenguas minoritarias como el catalán y el aranés. Ha participado en diferentes proyectos nacionales e internacionales sobre traducción automática y lenguas con pocos recursos (TamTAS, LLMTrad-IBE, TANIBE), así como en iniciativas europeas para la innovación tecnológica en la formación, como el proyecto Erasmus+ LT-LIDER. Cuenta con una

producción científica consolidada en revistas indexadas y congresos internacionales de referencia, y ha contribuido al desarrollo de herramientas abiertas, como PosEdiOn. Paralelamente, mantiene una actividad relevante de transferencia con empresas del sector lingüístico.

Ángel Badillo Matos es investigador principal del Real Instituto Elcano desde 2013 y profesor titular del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Ha sido presidente de la Unión Latina de Economía Política de la Información, la Comunicación y la Cultura (ULEPICC) y director de la sección de Políticas y Estructura de la Comunicación en la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). Además de participar en docencia de posgrado en diversos programas y universidades españolas, ha sido investigador visitante en las universidades de París 8 y París 13, Université de Québec à Montréal (Canadá), University of Southern California (Estados Unidos), Universidad Nacional Autónoma de México o Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), entre otras, y ha trabajado como consultor para instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales, como Freedom House.

María Isabel Cabrera García es doctora y profesora titular del Departamento de Historia del Arte en la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación se han centrado en el pensamiento y la creación artística en la primera mitad del siglo xx en España, poniendo especial interés en las relaciones entre arte e ideología, arte y poderes totalitarios en Europa e intercambios y circulación de ideas y creadores entre ellos y en el continente. Ha participado como investigadora en numerosos proyectos de I+D y actualmente es investigadora principal del proyecto «Patrimonio y memoria del franquismo: conservación o resignificación en la España democrática». Cuenta con numerosos artículos, libros y comunicaciones en revistas y ha participado en congresos nacionales e internacionales. Es directora, miembro del consejo de redacción y evaluadora en diferentes revistas. En el ámbito de la gestión ha ocupado

puestos destacados, siendo actualmente directora de la Editorial Universidad de Granada y miembro de la junta directiva de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas.

Lucila Carzoglio es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, periodista por Taller Escuela Agencia de Periodismo TEA de Buenos Aires y doctora en Literatura por la Universidad de Shanghái-Universidad Complutense de Madrid. Completó, además, un máster en Gestión Cultural en la Universitat Oberta de Catalunya. Actualmente coordina el área de Prensa y Comunicación del Instituto Cervantes de Shanghái, donde también forma parte del Área de Cultura. Es coeditora de *Chopsuey*, una revista dedicada a la cultura china contemporánea en lengua española. Ha publicado en medios de prensa internacionales. Participó en obras colectivas como el *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismo* (2021) y fue autora y coordinadora de la *Guía de Shanghái en español* (2025) y del *Catálogo de literatura en español traducida al chino* (2025). Como docente, ha dictado clases y seminarios sobre las representaciones del mundo hispano en la obra de Sanmao (tema de su tesis doctoral) en la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Confucio (Universidad de Buenos Aires) y la Fundación ICBC, entre otras instituciones.

Isabel Cervera Fernández es doctora en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid y profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 2000. Anteriormente ha ejercido la docencia en las universidades Antonio de Nebrija (Madrid) y Pompeu Fabra (Barcelona), y ha participado como profesora visitante en Skidmore College (Nueva York) y en el Centre de Recherche sur l'Extrême Orient (París X-Sorbonne). Sus líneas de investigación, que ha desarrollado en publicaciones colectivas y monográficas, se centran en el arte y la cultura visual en China, lo que ha compaginado con el comisariado de exposiciones y la gestión de proyectos de investigación de carácter nacional e internacional. Entre 2012 y 2018 fue directora del Instituto Confucio de Madrid y ha sido directora del Instituto Cervantes de Pekín de 2020 a 2025.

Ana María Cetto es investigadora del Instituto de Física y profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su área principal de investigación es la fundamentación física de la mecánica cuántica. Ha publicado 28 libros y cerca de 320 artículos de investigación en física y ensayos sobre temas de ciencia, educación y sociedad, y ha dirigido 31 tesis de licenciatura y posgrado. Preside el sistema Latindex, la Cátedra UNESCO sobre Diplomacia y Patrimonio de la Ciencia, el Consejo Asesor de las Conferencias Pugwash y el Panel de la ONU sobre Efectos de una Guerra Nuclear. Es exdirectora de la Facultad de Ciencias y del Museo de la Luz de la UNAM y expresidenta de la Sociedad Mexicana de Física. Mujer del Año 2003, ha recibido los premios al Desarrollo de la Física y a la Investigación Científica de la SMF, Kalinga 2023 y Oganesson 2024 y la medalla Tate 2025. Participó del Premio Nobel de la Paz en 1995 como miembro del Comité Ejecutivo de Pugwash y en 2005 como directora general adjunta del OIEA.

Chang Fuliang es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Estudios Internacionales de Xi´an (1990) y doctor por la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (2001). Trabajó durante 16 años (1996-2012) en la enseñanza de español en la Universidad Pedagógica de la Capital Pekín. Actualmente es profesor y director de la Facultad de Estudios Hispánicos y Portugueses de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. Tiene varias publicaciones sobre gramática de la lengua española y traducción entre chino y español, entre otras: *Nueva gramática de español* (2004), *Leer para aprender español* (2006), *Nueva misión de los hispanistas chinos en el siglo* XXI (2014), *Manuales de comprensión auditiva del español moderno* (2015) o *Posibles trampas en la traducción de chino a español* (2015). Ha impartido conferencias sobre temas relacionados con la enseñanza de español de China y sobre la China actual. Es editor jefe de la revista *Colección de Estudios Hispánicos* y también lo fue de la revista *Interacción Sino-Iberoamericana*.

Nuria Dierssen Sotos es licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Santander, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander) y máster de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos a Distancia por la UNED. Trabaja como profesora de plantilla en el Instituto Cervantes de Utrecht desde el año 2007. En la actualidad, además de impartir clases de ELE en todos los niveles, es responsable del aula multimedia y activa formadora de profesores. Asimismo, se encarga en este momento de la coordinación académica del Instituto Cervantes de Utrecht. A lo largo de su extensa trayectoria ha participado en diversos encuentros y jornadas didácticas y ha formado parte de distintos proyectos en relación con la didáctica de español como lengua extranjera, tanto internos como en colaboración con otros centros del Instituto Cervantes.

Francisco Javier Falero Parra es doctor en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Culturales por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas por la UNED. Posee, además, una licenciatura en Filología Árabe por la Universidad de Sevilla. Ha trabajado como lector MAEC-AECID en la Facultad de Letras de Mannouba (Túnez) y como profesor de ELE tanto en España como en los centros del Instituto Cervantes de Túnez, Belgrado, El Cairo, Pekín y Amán. Ha impartido numerosos cursos de formación del profesorado, ha colaborado en la revisión técnica de manuales para la enseñanza secundaria en Egipto y Túnez, y ha sido coordinador del nivel A1 para niños y adolescentes en el Instituto Cervantes de Pekín. Actualmente es técnico I en el Departamento de Ordenación y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes en Madrid.

Luis García Montero es catedrático de Literatura Española en la Universidad de Granada, en la que ha desempeñado diversos cargos, como la dirección del Secretariado de Extensión Universitaria. Es director del Instituto Cervantes desde julio de 2018. Como poeta, narrador y ensayista ha recibido, entre otros, el Premio Nacional de Literatura (1994),

el Premio Nacional de la Crítica (2003), el Premio del Gremio de Libreros de Madrid (2009), el Premio Poetas del Mundo Latino (México, 2010), el Premio Ramón López Velarde (México, 2017), el Premio Paralelo 0 (Ecuador, 2018) y el Premio Internacional Carlos Fuentes a la Creación Literaria (México, 2024). Ha estudiado la obra de autores españoles y latinoamericanos como Gustavo Adolfo Bécquer, Rosalía de Castro, Rafael Alberti, Federico García Lorca, Luis Rosales, Rubén Bonifaz Nuño, Francisco Ayala o José Emilio Pacheco. Es, además, profesor honorario de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y doctor *honoris causa* por la Universidad de Valparaíso (Chile), la Universidad de Arequipa (Perú), la Universidad Ricardo Palma (Perú), la Universidad de Córdoba (Argentina) y la Universidad de La Habana (Cuba). En 2017 fue nombrado Hijo Predilecto de Andalucía. Su último libro publicado es *La mejor edad* (2026).

Juan García Romeu es profesor y responsable de aula multimedia en el Instituto Cervantes de Praga, máster en ELE por la Universidad Nebrija y licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid. Sus áreas de especialización son las buenas prácticas en el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de ELE, el análisis de necesidades en la programación de cursos, la didáctica de la gramática en ELE desde una perspectiva cognitiva y la aplicación de una actividad crítica en el aula. Es coautor del *Manual de actividades para el desarrollo de la actitud crítica en el aula de ELE* (2025), publicado en criterion-ele.com; de «Gramática y tecnología en ELE, entre tus sombras me debato» (2018), publicado en *Enseñar gramática en el aula de español: nuevas perspectivas y propuestas* de la colección Cuadernos de didáctica de la editorial Difusión; y de «Tareas 2.0» (2013) de *Gente Hoy* 1 y 2, también de la editorial Difusión. Es autor de «El aula invertida: una experiencia con el aprendizaje de los artículos» (2023), en el blog *Materia Prima*. También ha publicado trabajos en las actas del III y IV CIEFE, en las del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y en revistas electrónicas como *marcoELE*, *todoELE*, *Didactired* y *redELE*.

Elea Giménez Toledo es investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en el Instituto de Lengua, Literatura y Antropología. Es doctora en Documentación por la Universidad Carlos III de Madrid. Especialista en evaluación de la actividad investigadora, edición académica, comunicación científica y transferencia de resultados de investigación en humanidades y ciencias sociales, campos en los que ha trabajado más de veinte años. En la actualidad desarrolla investigación sobre y para el multilingüismo en la comunicación científica, siempre en el marco de la ciencia abierta y en proyectos inscritos en las humanidades digitales. Es investigadora principal del proyecto «TeresIA. Terminología e inteligencia artificial en español», desarrollado entre seis instituciones, enmarcado en el PERTE «Nueva economía de la lengua» y que forma parte de la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial. Sus desarrollos están permitiendo colaboraciones muy relevantes con la ONU y con la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea. Es consejera científica de la Fundación Lilly y presidenta del comité asesor de The Conversation España. Forma parte del consejo de redacción de *Revista de Occidente*.

Inmaculada González Puy es licenciada en Geografía e Historia por la Universitat de Barcelona, con posgrado en Cooperación Cultural Internacional. Formó parte de la primera promoción de chino de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, lengua que continuó estudiando entre 1977 y 1981 en el *Diario Mandarín* de Taipéi y en la Universidad de Lenguas de Pekín, ciudad en la que reside y trabaja desde 1983. Ejerció como responsable de la programación cultural y educativa de la Embajada de España en China y como directora de Seminarios y Conferencias de Casa Asia. En 2005 negoció la implantación del Instituto Cervantes en China, cuyo primer centro en Pekín se inauguró en julio de 2006. Ese mismo año recibió el encargo de abrir un centro en Shanghái y asumió la dirección y la coordinación de ambos en China hasta 2019. En la actualidad es directora del Instituto en Pekín. Ha comisariado exposiciones de arte chino en España y publicado numerosos artículos sobre el desarrollo del español en China y la cultura china. Ha recibido el premio

El sueño chino (2011), el II Premio Cátedra China (2016), el premio China Club España (2018) y la Cruz de Oficial de la Orden del Mérito Civil (2020) por su labor de promoción cultural.

Olga Juan-Lázaro es doctora en Innovación Educativa por la Universidad de La Laguna de Tenerife, máster en Didáctica de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá de Henares. Trabaja en el Instituto Cervantes desde 1998, donde ocupa el cargo de jefa del Departamento de Ordenación Académica y Tecnologías Aplicadas. Ha recibido el Award for the best paper in Quality and Innovation y el premio de divulgación científica por el proyecto Club Virtual de Lectura E-Leemos. Entre sus últimas publicaciones se encuentran el libro *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas* (2020), el capítulo «Marco para la transformación digital en el aula de ELE» (2017), del *Manual del profesor de ELE*; «Gamificación superficial en *e-learning*: evidencias sobre motivación y autorregulación» (2021); y el capítulo «Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales» (2024) en *La enseñanza del español mediada por tecnología*, de Routlegde.

Antonio Lázaro Gozalo es licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Es funcionario de carrera de los cuerpos técnicos de Hacienda y de Auditoría y Contabilidad. Ha prestado servicios en los ministerios de Hacienda y de Administraciones Públicas. Ha sido director del Instituto Cervantes de Amán y del Instituto Cervantes de Belgrado. Con anterioridad fue administrador de los centros del Instituto en Praga y Bucarest. Desde mayo de 2019 desempeña el cargo de director del Gabinete Técnico de Secretaría General del Instituto Cervantes.

Laura López Martínez es licenciada en Humanidades por la Universidad de La Rioja y en Documentación por la Universidad de Alcalá, además cuenta con el Máster Universitario en Bibliotecas y Servicios de Información Digital de la Universidad Carlos III de Madrid. Ha trabajado en

diversas instituciones públicas como el Consejo Económico y Social, el Instituto Geográfico y la Biblioteca Nacional. Desde 2009 trabaja en la Fundación Dialnet como responsable del Área de Contenidos, coordinando el trabajo con las bibliotecas universitarias que forman parte del proyecto. Desde 2015, ha formado parte del desarrollo del proyecto «Dialnet Métricas» y, recientemente, como directora técnica del portal de ciencia abierta, ha trabajado con diversas instituciones en la creación de los portales de investigación.

Elena López Tamayo es ingeniera industrial por la Universidad de Navarra y Executive MBA por ICADE (Universidad Pontificia Comillas). Dirige en la actualidad la Fundación Dialnet. Su perfil técnico, unido a la formación y experiencia en dirección de organizaciones y equipos, le permite liderar la Fundación Dialnet para que siga diseñando y haciendo evolucionar su propia arquitectura tecnológica, sostenerla con criterios financieros y convertir las posibilidades técnicas en decisiones alineadas con la estrategia de la organización y las necesidades del sistema. Anteriormente, desarrolló su carrera en el sector industrial y en la administración pública, donde participó en el diseño de políticas de innovación y en proyectos estratégicos de transformación territorial. Desde 2023 lidera la nueva etapa de Dialnet con el despliegue del proyecto Dialnet Global, articulado en dos ejes de actuación: la internacionalización del conocimiento científico producido en español y la aplicación de tecnologías avanzadas para generar nuevos casos de uso sobre la infraestructura Dialnet.

Lu Jingsheng es catedrático en Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), director general de materiales didácticos para el Grado en Estudios Hispánicos de la Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái, miembro correspondiente de la Real Academia Española y miembro del consejo editorial de la *Revista Española de Lingüística*. Ejerció como decano de la Facultad de Filologías Occidentales de SISU (1995-2014), coordinador nacional de Español del Ministerio de Educación de China (1997-2020) y presidente de la Asociación Asiática de Hispanistas (2010-2013). Ha publicado libros

y artículos en chino y español sobre la lengua española y sus culturas, y sobre la metodología de ELE para sinohablantes. Ha recibido premios internacionales como la Llave de la Ciudad de Cartagena (Colombia), entregada en el IV CILE (2007); la Medalla Honorífica de Plata de la Universidad de Alcalá (2013); la Encomienda de la Orden del Mérito Civil otorgada por el Rey de España (2013); el Premio de Honor de China Club en España (2017); o el Honor de Traductor Ilustre de la Asociación China de Traducción (2022).

Eva Méndez Rodríguez es catedrática en el Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid, donde desarrolla su actividad docente e investigadora desde 1997 y ha sido vicerrectora adjunta durante once años en diferentes vicerrectorados (Política Científica, Estrategia y Educación Digital, e Infraestructuras). Actualmente dirige el grupo OpenScienceLab de metainvestigación interdisciplinar para la ciencia abierta, y coordina la SPRN-Red Española de Reproducibilidad. Fue presidenta de la Open Science Policy Platform de la Comisión Europea (2018-2020) y miembro de la junta directiva de CoARA (2022-2024). Participa activamente en iniciativas y grupos de trabajo internacionales como la Research Data Alliance (RDA), CODATA, OpenAire o la Dublin Core Metadata Initiative (DCMI), y recientemente en la creación de la MetaScience Alliance. Ha liderado diversos proyectos europeos sobre *FAIR data*, EOSC y competencias en ciencia abierta, e investiga sobre aspectos tanto técnicos (reproducibilidad, metadatos abiertos, *FAIR data* para IA) como políticos (reforma de la evaluación científica, implementación y monitorización de la ciencia abierta).

Francisco Moreno Fernández es profesor Alexander von Humboldt en la Universidad de Heidelberg, profesor honorífico investigador de la Universidad de Alcalá y director del Observatorio Global del Español. Ha sido director académico del Instituto Cervantes, donde también ha dirigido los centros de São Paulo, Chicago y Harvard. Ha sido investigador visitante en las universidades de Londres, Nueva York, Quebec y Tokio, y profesor visitante en universidades de Europa, Hispanoamérica y Estados Unidos. Es académico de número de la Academia Europæa

y de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y correspondiente de la RAE y de las academias Cubana, Chilena, Mexicana y Panameña de la Lengua. Entre sus publicaciones destacan: *Historia social de las lenguas de España* (2005); *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (2008); *La lengua española en su geografía* (2016); *La maravillosa historia del español* (2015); *Atlas de la lengua española en el mundo*, en colaboración con J. Otero Roth (2016); y *Tras Babel* (2018). En 2003 recibió el premio a la mejor serie de artículos en periódicos de gran tirada de la National Association of Hispanic Publications de Estados Unidos y en 2019 el XV Premio Don Quijote de Periodismo.

Aurora Navajas Algaba es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Oviedo y máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Nebrija (Madrid). Es profesora en el Instituto Cervantes de Belgrado desde 2005. En la actualidad, es responsable del aula multimedia y se encarga de la coordinación de los cursos en línea. Compagina sus labores docentes con la formación de profesores, impartiendo cursos relacionados con la docencia de ELE en diferentes contextos educativos, así como con la asistencia a congresos nacionales e internacionales. Es autora de materiales y ha publicado actividades didácticas sobre diversos temas relacionados con la enseñanza de ELE, en las revistas electrónicas *marcoELE*, *todoELE y redELE*, centrándose especialmente en el enfoque léxico y las colocaciones. Asimismo, ha sido asesora internacional en la revisión del manual *Gente Hoy* 1 de la editorial Difusión.

Carmen Noguero Galilea es licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Desde septiembre de 2018 desempeña el cargo de secretaria general del Instituto Cervantes y desde diciembre de 2023 es miembro de la junta directiva de EUNIC. Pertenece al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado, en el que ingresó en 1990. Comenzó su carrera profesional en el Ministerio de Educación y Ciencia, en la adaptación a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de las enseñanzas artísticas. A partir de 1995 y durante dieciocho años ha sido oficial mayor en los

ministerios de Educación, de Cultura y de Economía y Hacienda, en sus diferentes configuraciones, encargándose de la organización y gestión de los servicios de dichos departamentos. A partir de 2013 y hasta 2018 trabajó como subdirectora en la Dirección General de Racionalización y Centralización de la Contratación, en el análisis y la planificación de la contratación centralizada de servicios y suministros, el estudio comparativo de las centrales de contratación europeas y la gestión de contratos centralizados.

Antoni Oliver González es catedrático de Artes y Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya y director del Máster Universitario en Traducción y Tecnologías. Su perfil académico destaca por una sólida formación interdisciplinar que une las áreas técnica y humanística: es ingeniero técnico en Telecomunicaciones, licenciado en Filología Eslava y doctor en Lingüística. Esta combinación de conocimientos le permite abordar los desafíos lingüísticos desde una perspectiva tecnológica avanzada. Sus principales líneas de docencia e investigación se centran en la traducción automática y la aplicación de la inteligencia artificial al ámbito de la traducción. A lo largo de su trayectoria, ha liderado como investigador principal diversos proyectos de ámbito nacional y europeo, enfocándose especialmente en el desarrollo de soluciones para lenguas con pocos recursos y en la optimización de lenguajes especializados. Gracias a su labor investigadora, ha contribuido significativamente a la transferencia de conocimiento, impulsando herramientas que mejoran la eficiencia y la calidad en el sector de la traducción.

Elena Otto Cantón es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-La Mancha, máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE por la Universidad Antonio de Nebrija y doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá. Asimismo llevó a cabo una estancia formativa de investigación en el Departamento de Lenguas Modernas del Hunter College de Nueva York. Ha trabajado como profesora de ELE en la Universidad de Malta, la Universidad de Ferrara, la Escuela Internacional de Negocios de Budapest y el Instituto Cervantes de Budapest, donde actualmente es profesora, responsable del

aula multimedia y formadora de profesores. A lo largo de su trayectoria profesional ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales, ha publicado numerosos artículos y ha impartido cursos de formación para profesionales de la enseñanza de lenguas, entre los que cabe destacar el Curso de formación en aprendizaje móvil impartido al personal docente del Departamento de Lenguas de la sede de la Organización de las Naciones Unidas en Nueva York.

Remedios Pérez García es licenciada en Historia del Arte por la Universitat de València y licenciada en Documentación Científica por la Universitat Politècnica de València, en cuya biblioteca estuvo trabajando hasta que, en 2010, pasó a dirigir la Editorial de la Universitat Politècnica de València desempeñando tareas de dirección y gestión editorial. Ha ocupado también cargos de gestión como miembro de la junta directiva de la Unión Nacional de Editoriales Universitarias (UNE) como vocal desde 2015 y como vicepresidenta desde 2020, desde donde ha coordinado la línea de acceso abierto y relaciones con bibliotecas. A su vez, ha sido miembro del grupo de trabajo de revistas científicas de FECYT para la revisión de requisitos del Sello FECYT y miembro del grupo de divulgación científica OPENPUB.

Mar Pérez Morillo es vocal asesora en la Dirección General de Inteligencia Artificial de la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ha trabajado en el Comisionado para el PERTE «Nueva economía de la lengua». Ha sido directora de la División de Procesos y Servicios Digitales en la Biblioteca Nacional de España desde 2018 hasta 2023. Bajo su dirección se creó el Archivo de la Web Española, un corpus documental formado por los contenidos de la web española, conservados como patrimonio documental. Su trayectoria profesional se ha centrado en la digitalización del patrimonio documental y su preservación, reutilización y difusión, así como en proyectos vinculados al lenguaje y las tecnologías. Pertenece al Cuerpo Facultativo de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos desde 2005, año en que ingresó en la Biblioteca

Nacional de España. Es licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Latín por la Universidad de Cádiz, donde fue profesora asociada desde 1994 al 2000.

Alicia Relinque Eleta es doctora por la Universidad de Granada, docente, investigadora y traductora de chino clásico. También es licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid y licenciada y máster en Sinología (Universidad París 7). Fue becada para estudiar cuatro años en la Universidad de Pekín y ha sido investigadora visitante y docente en la Universidad de Harvard (Estados Unidos), la Escuela de Estudios Orientales y Africanos (Reino Unido), City University (Hong Kong), la Universidad de Pekín y la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong. Traductora, entre otras obras, del tratado *El corazón de la literatura y el cincelado de dragones* (s. VI), la novela *Jin Ping Mei en verso y en prosa* (s. XVI) y del drama *El pabellón de las peonías* de Tang Xianzu (1550-1616) y de la retrotraducción a español de la primera versión china del *Quijote*: *Historia del Caballero Encantado* (2021). En 2017 fue distinguida con el Special Book Award y en 2023 del Orchid Award, otorgados ambos por el Gobierno chino. Ha recibido también el premio de traducción literaria Marcela de Juan, el Cátedra China y el China Club a la trayectoria profesional.

Ramón Salaverría Aliaga es catedrático de Periodismo en la Universidad de Navarra y miembro de la Academia Europæa. Su investigación se centra en el periodismo digital, la inteligencia artificial y la desinformación. Es experto del Consejo de Europa en sostenibilidad de los medios periodísticos y coordinador de Iberifier, observatorio ibérico de medios digitales financiado por la Comisión Europea. También es vocal de la Comisión de Arbitraje, Quejas y Deontología del Periodismo en España. Autor de más de trescientas publicaciones académicas, está incluido en la lista de la Universidad de Stanford de los investigadores más citados del mundo en el campo de los medios y la comunicación. Ha sido investigador visitante en la Universidad de Texas en Austin (Estados Unidos) y presidente de la Sección de Estudios de Periodismo de ECREA.

Alberto Sánchez Griñán es licenciado y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia. Su tesis, *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (2008), es una referencia histórica en la investigación de la enseñanza del español a sinohablantes. Ha sido lector AECID (2001-2004) en la Escuela Internacional de Negocios China-España de Shanghái, y profesor de español en la Universidad Vocacional Bangde (2005-2007); también en la Escuela de Lenguas Extranjeras de Pekín dentro del programa de Secciones Bilingües del Ministerio de Educación de España (2008); en el Instituto Cervantes de Pekín (2009-2011) y en el Instituto Cervantes de Shanghái (desde 2012), donde actualmente asume la coordinación docente. Además de su tesis doctoral, ha publicado, entre otros, los artículos «Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español» (2009) y «Reconciliación metodológica e intercultural. Posibilidades de la enseñanza comunicativa» (2009). Asimismo, fue cofundador y ha sido codirector de la revista *SinoELE* (desde 2009), especializada en la investigación científica sobre didáctica de ELE a sinohablantes, donde colabora en la actualidad como miembro del comité editorial.

Alba Segura Lores es investigadora del Observatorio Global del Español. Es doctora por la Universidad de Málaga y la Universidad de Heidelberg, con una beca de cotutela por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Realizó el grado en Traducción e Interpretación y el máster en Estudios Superiores de Lengua Española en la Universidad de Málaga. Sus investigaciones se desarrollan en el ámbito de la sociolingüística cognitiva y la variación lingüística.

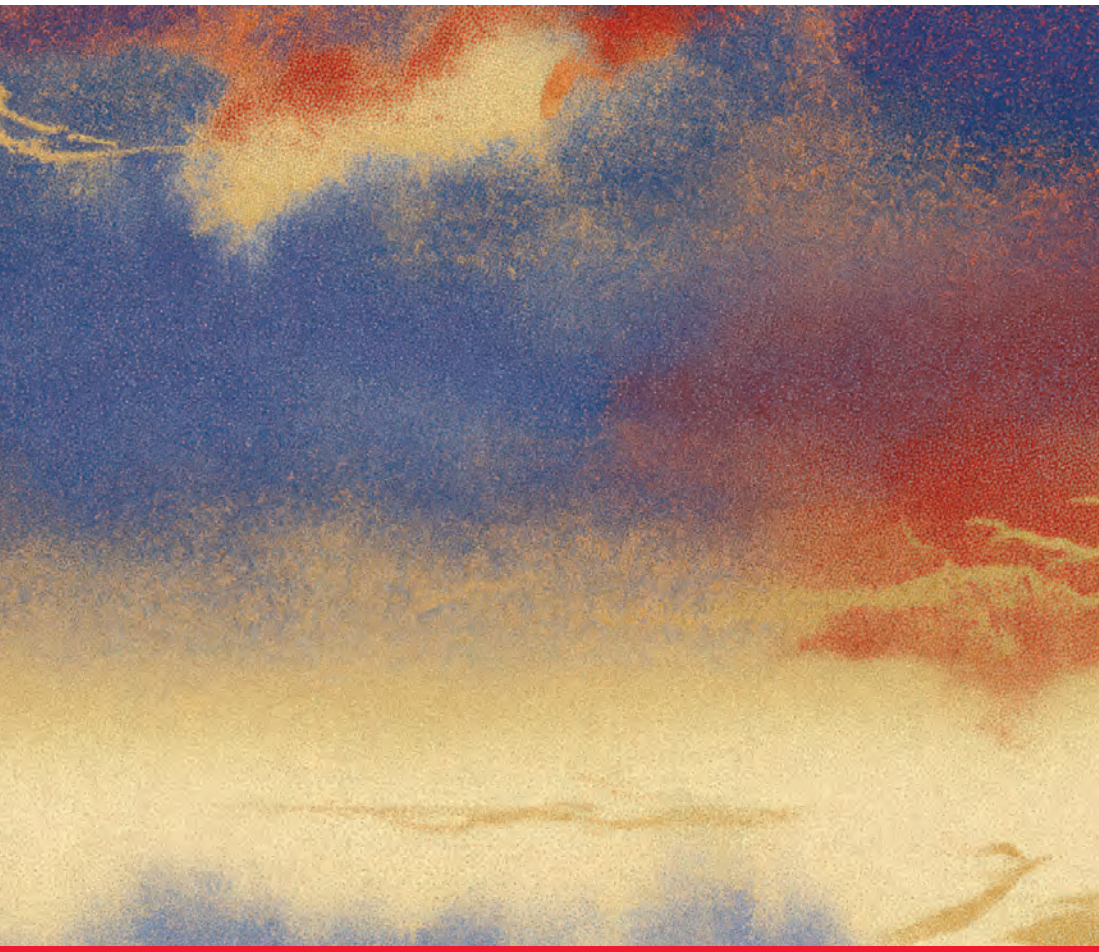
Nitzhia Tudela Capdevila es profesora del Instituto Cervantes desde el año 2001. Ha desarrollado su vida profesional en diversas universidades e instituciones de España, el Líbano, Argelia y Polonia. Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Oriente (Cuba) y experta universitaria en Enseñanza de EL2 en Centros Educativos Extranjeros, especialista en el uso de TIC (UNIR), ha realizado también el Máster Oficial en Formación de Profesores de la Universidad de Alcalá. Es formadora

de profesores, formadora de tutores AVE Global y autora de varios manuales de ELE para adultos y adolescentes, así como para la preparación al DELE con la editorial enClave-ELE y de material digital para la formación de profesores en evaluaciones alternativas y material de arte como lengua extranjera (ALE) y ELE. Ha coordinado los proyectos de Europrof desde 2015 hasta 2022 y ha sido responsable del aula multimedia del Instituto Cervantes de Varsovia desde 2015 a 2022.

Yang Ming se doctoró en Lingüística Aplicada por la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Ahora es profesor titular y director del Departamento de Filología Hispánica de la Facultad de Estudios Europeos de esta universidad. Su investigación se centra en la enseñanza de ELE, los estudios contrastivos entre la gramática española y la china, la traducción entre chino y español, así como la comunicación intercultural. Realizó una estancia de investigación como lector de lengua y cultura chinas en el Centro de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Alcalá (España) y trabajó como agregado educativo en la Embajada de China en Costa Rica. Entre los temas que ha investigado destacan la metodología de la enseñanza de ELE y las estrategias de traducción de las obras chinas al español, sobre los que ha publicado varios artículos. Ha dirigido el proyecto de traducción «Salud pública y teorías sociales», financiado por el Fondo Nacional de Ciencias Sociales de China y ha participado en diversos proyectos de investigación de la enseñanza de ELE.

Yao Jie es profesora de español de la Escuela de Lenguas Extranjeras afiliada a la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, donde desarrolla su labor docente desde 2005. Está especializa en la enseñanza del idioma a estudiantes de 6.º a 12.º grado. Con dos décadas de experiencia práctica en el aula, se ha consolidado como una educadora comprometida con la enseñanza del español como lengua extranjera en China, participando activamente en la normalización curricular y la creación de materiales educativos. Entre sus contribuciones destacan su participación como miembro del grupo de elaboración del *Estándar Nacional de Enseñanza de Español para Bachillerato* del Ministerio de

Educación de China (2017), así como la coautoría de manuales como *¡Vamos!*, *Libro 1* (partes 1 y 2), publicado por la Editorial de Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái, y *Lecturas clásicas selectas*, *Nivel Inicial* (parte 1), editado por Shanghai Translation Publishing House.



Instituto
Cervantes