



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



TESIS DOCTORAL

DESCRIPCIÓN Y MEDICIÓN DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

JESÚS ALFREDO MEZA MORALES

(DOCTORANDO)

DR. JOSÉ JESÚS GÓMEZ ASENCIO

(DIRECTOR)

Firmado por GOMEZ ASENCIO, JOSE JESUS (FIRMA) el
día 22/06/2019 con un certificado emitido por AC DNIE 001

Departamento de Lengua Española - Facultad de Filología

SALAMANCA, 2019

“Descripción y medición del estatus de la enseñanza de español como lengua extranjera”
Programa de Doctorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura
Universidad de Salamanca, España
2014-2019.

Jesús Alfredo Meza Morales (Caracas, 27/05/77)
Licenciado en Comunicación Social (2002) Universidad Central de Venezuela
Máster en Filología Hispánica (2013) ILLA/CCHS/CSIC-Universidad Nacional de Educación a Distancia
Máster en Diplomacia y Relaciones Internacionales (2014) EDM/MAEC-Universidad Complutense de Madrid
Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (2015) Universidad de Salamanca

PARA LAS CITAS Y REFERENCIAS: 6^{TA} EDICIÓN NORMAS APA. (*AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION*)

A pesar de los pesares... ¡lo logré!

“You will never do anything in this world without courage.
It is the greatest quality of the mind next to honor”.

ARISTOTLE

“Few people have the imagination for reality”

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

“The true sign of intelligence is not knowledge
but imagination”.

ALBERT EINSTEIN

“Under normal conditions the research scientist is not an innovator but a solver of puzzles, and the puzzles upon which he concentrates are just those which he believes can be both stated and solved within the existing scientific tradition”.

THOMAS KUHN

“I believe that imagination is stronger than knowledge. That myth is more potent than history. That dreams are more powerful than facts. That hope always triumphs over experience...”.

ROBERT FULGHUM

“Science is to find something unknown, while invention is to make something new out of the known theory”.

IVAR GIAEVER

CONTENIDO

	Pág.
LISTA DE TABLAS E ILUSTRACIONES	8
PREFACIO Y RECONOCIMIENTOS	10
INTRODUCCIÓN	14
1. CARACTERÍSTICAS DE LA TESIS	16
1.1 Hipótesis, preguntas de investigación y objetivos	17
1.2 Metodología de la investigación	18
1.2.1 <u>Los Informes descriptores de la situación</u>	19
1.2.2 <u>El Consejo de Expertos</u>	22
1.2.3 <u>Análisis de correspondencia múltiple</u>	26
2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	28
CAPÍTULO 1	31
1. APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA	33
1.1 Evolución de ideas	36
1.2 Definiciones de política y planificación lingüística	39
1.3 Desarrollo de la planificación formal y funcional	41
1.3.1 <u>Los modelos de Haugen</u>	42
1.3.2 <u>El aporte de Cooper</u>	43
1.3.3 <u>Tres paradigmas en <i>Language Policy & Planning</i></u>	44
2. INTRODUCCIÓN A LA GLOTOPOLÍTICA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)	46
2.1 Sobre la génesis y la actualidad “disciplinar”	48
2.2 Historia de un modelo de “lengua panhispánica”	53
2.3 El ELE en el siglo XXI	65
2.3.1 <u>Antecedentes de una industria centenaria</u>	66
2.3.2 <u>En torno a la idea de lengua, enseñanza y ELE</u>	69
2.3.3 <u>La diferida vanguardia de la enseñanza de ELE</u>	71
2.3.4 <u>El dogma actual del perfil profesional en la enseñanza de ELE</u>	75
3. LA IRRUPCIÓN DE LA GLOTOPOLÍTICA EN LA TERCERA DÉCADA DEL S. XXI	77
3.1 Imaginario lingüístico del primer cuarto de s. XXI	78
3.2. Beneficios del enfoque glotopolítico para analizar la enseñanza de lenguas extranjeras	81
3.2.1 <u>Aproximación a la noción de <i>íntegra totalidad</i> en el modelo [<i>panLmeta</i>]</u>	82
3.2.2 <u>Comentarios sobre deontología del profesor de español para extranjeros:</u>	84

de las “competencias claves” a la “competencia panhispánica”

4. PERSPECTIVA DEL CONSEJO DE EXPERTOS	90
CAPÍTULO 2	92
1. DESCRIPCIÓN DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	94
1.1 Consideraciones respecto a “enseñanza” (o el <i>estatus</i> “teórico”)	99
1.1.1 <u>¿Del sentido “común” a la práctica científica?</u>	101
1.2 Orígenes y fuentes del <i>estatus de la enseñanza de ELE</i>	102
1.2.1 <u>La representación del <i>estatus</i> caso: ELE</u>	103
1.2.2 <u>Informe <i>El Español: Una Lengua Viva</i> Instituto Cervantes</u>	104
1.2.3 <u>Informe Sectorial <i>Español en España</i> FEDELE</u>	108
1.2.4 <u>Informe ELSE 2009 de Argentina</u>	111
1.2.5 <u>Informe de resultados 2016 del CEPE de la UNAM, México</u>	114
1.3 Lógica y tipología en los informes descriptores	116
1.3.1 <u>De la coincidencia a la teorización</u>	117
2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTATUS	120
2.1 Las dimensiones del estatus de la enseñanza de lenguas extranjeras	120
2.1.1 <u>Clasificación de los ítems de los informes descriptores</u>	122
2.2 Visión del Consejo de Expertos	123
2.2.1 <u>Ítems decisivos para la enseñanza de ELE</u>	123
2.2.2 <u>Otras respuestas</u>	123
CAPÍTULO 3	136
1. TAXONOMÍA Y COMPOSICIÓN DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DEL ELE	137
1.1 Las categorías de las dimensiones del estatus de la enseñanza	139
2. MEDICIÓN DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (CASO ELE)	144
2.1 Variables indicadoras del desarrollo de la enseñanza de ELE	145
2.2 El Índice de estatus del ELE	150
2.2.1 <u>Sobre la eficacia del índice</u>	150
CONCLUSIONES	153
1. SOBRE EL SUPUESTO IMPLÍCITO, EL ALCANCE DE LOS OBJETIVOS Y LA COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS	153
2. IMAGEN Y LÓGICA DEL ÍNDICE DEL ESTATUS	159
3. COMENTARIOS ACERCA DE INNOVACIÓN, CREATIVIDAD, APLICACIÓN Y POTENCIALIDAD	160
3.1 Deontología y <i>competencia panhispánica</i>	160
3.1.1 <u>ELE <i>underground</i> ¿Un asunto de nomenclatura?</u>	162

3.2 Diagnóstico y ránking	163
3.2.1 <u>Observatorio y barómetro</u>	163
3.2.2 <u>Cuestiones de transparencia y gestión</u>	164
3.2.3 <u>Trámites, diligencias y puertas tocadas</u>	164
4. ACERCA DE LA HONESTIDAD CIENTÍFICA Y LAS LIMITACIONES	165
4.1 Recomendaciones a futuro y Psicometría, <i>Big data</i> y Calidad educativa	166
4.1.1 <u>ISO 29991 <i>Language learning services outside formal education</i></u>	168
4.2 Aclaración tardía respecto al término <i>industria</i> de la enseñanza de ELE	168
5. PRÓXIMOS PASOS	169
BIBLIOGRAFÍA / FUENTES CONSULTADAS	170
ANEXOS	187
1. RESULTADOS Y TABLAS DEL ANÁLISIS DE LOS INFORMES DESCRIPTORES	187
2. APOORTE DEL CONSEJO DE EXPERTOS	192
2.1 Respuestas de los 69 participantes	192
2.2 Cuestionario número 00	228
3. MODELO DE CUESTIONARIOS PARA LA APLICACIÓN DEL ÍNDICE	132

LISTA DE TABLAS E ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1: Reflexión hacia el estatus de la enseñanza de ELE	19
Tabla 1: Distribución por países del Consejo de Expertos	23
Tabla 2: Integrantes del Consejo de Expertos, origen e institución	24-26
Ilustración 2: Etapas en el desarrollo del trabajo	30
Ilustración 3: ¿Qué nuevo idioma te gustaría aprender? Eurobarómetro Flash 2018	66
Tabla 3: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 14	91
Tabla 4: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 16	91
Ilustración 4: Factores que intervienen en el estatus de la enseñanza de ELE	93
Tabla 5: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 1	97
Tabla 6: Asociaciones de escuelas agrupadas a FEDELE (año 2016)	109
Tabla 7: Ítems comunes en al menos dos de los cuatro informes descriptores	117-119
Ilustración 5: Esbozo de ideas para la representación gráfica de las dimensiones del estatus	121
Ilustración 6: Clasificación de los ítems según las dimensiones del estatus	122
Tabla 8: Distribución de los ítems decisivos para la enseñanza de ELE por dimensiones	123
Tabla 9: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 12	124
Tabla 10: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 13	124
Tabla 11: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 15	125
Tabla 12: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 2-1	125
Tabla 13: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 2-2	126
Tabla 14: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 2-3	126
Tabla 15: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 2-4	126
Tabla 16: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 2-5	127
Tabla 17: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 2-6	127
Tabla 18: Influencia de cada Dimensión según el Consejo de Expertos	127
Tabla 19: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-1	128
Tabla 20: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-2	128
Tabla 21: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-3	129
Tabla 22: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-4	129
Tabla 23: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-5	129
Tabla 24: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-6	130
Tabla 25: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-7	130

Tabla 26: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-8	130
Tabla 27: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-9	131
Tabla 28: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 3 y 4-10	131
Tabla 29: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 5	131
Tabla 30: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 6	132
Tabla 31: Coincidencias de las respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 6	132
Tabla 32: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 7	132-133
Tabla 33: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 8	133
Tabla 34: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 9	133
Tabla 35: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 10	134
Tabla 36: Resumen de Respuestas del Consejo de Expertos a la pregunta 11	135
Tabla 37: Descripción de los ítems del estatus, agrupados por dimensión	137-139
Tabla 38: Categorías de las dimensiones del estatus de la enseñanza de ELE	140
Tabla 39: Ítems que componen cada categoría de la dimensión Institución	141
Tabla 40: Ítems que componen cada categoría de la dimensión Entorno	142
Tabla 41: Ítems que componen cada categoría de la dimensión Profesor	143
Tabla 42: Ítems que componen cada categoría de la dimensión Estudiante	143
Ilustración 7: Representación gráfica de la constitución del estatus, las 4 dimensiones y sus 23 categorías	144
Tabla 43: Variables evaluadas a partir de los ítems de la dimensión Institución	145-146
Tabla 44: Variables evaluadas a partir de los ítems de la dimensión	147-148
Tabla 45: Variables evaluadas a partir de los ítems de la dimensión	148-149
Tabla 46: Variables evaluadas a partir de los ítems de la dimensión	149-150
Tabla 47: Prueba de eficacia en el cálculo del índice 1	151
Tabla 48: Prueba de eficacia en el cálculo del índice 2	151
Tabla 49: Prueba de eficacia en el cálculo del índice 3	151-152
Tabla 50: Prueba de eficacia en el cálculo del índice 4	152
Ilustración 9: Taxonomía del estatus de la enseñanza de ELE	154
Ilustración 10: Imagen para el <i>Índice del estatus</i>	159
Ilustración 11: Deducción-inducción estatus de la enseñanza de ELE	160

PREFACIO Y RECONOCIMIENTOS

Esta tesis dirigida por el catedrático Dr. José Jesús Gómez Asencio se realiza como requisito final del programa de doctorado: *Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura*, llevado a cabo en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca entre los años 2014 y 2019.

Llegar aquí ha implicado la superación de muchos retos y obstáculos asociados a la naturaleza de un proyecto intelectual independiente, solitario y creativo que ha tenido que impregnarse de coraje y valentía para orquestar un puzle de conocimiento, experiencia e imaginación en favor de esta invención que se presenta. Es igualmente destacable comentar que este proyecto ha sido escrito por partes en Salamanca, Las Palmas de Gran Canaria, Puerto del Rosario en Fuerteventura, Madrid, Luxemburgo, Caracas, Atenas, Santa Cruz y la villa de Guamasa en Tenerife.

Son diversos los aprendizajes y los asuntos que han intervenido en toda esta reflexión. El factor personal de quien la escribe, como ciudadano no europeo tratando de abrirse espacio en el ámbito académico en España, es fundamental. Sobre todo, como suramericano, más concretamente venezolano egresado de la carrera de Comunicación Social y no de Filología, Lingüística, Letras o Traducción. Así mismo, es destacable la diferencia de edad, en tanto que quien presenta este trabajo ya está entrado en los cuarenta; e incluso, porque el tema migratorio y eso de estudiar e investigar en tierra ajena, por decisión, necesidad o gusto, representa de igual forma gran reflexión individual y de conocimiento, de dinámicas y de saberes que hubo de aprenderse, pero de cuyas sazones no podría escapar el producto resultante de esta investigación. Así, valgan, pues, estas justificaciones del carácter transversal y del alcance de este trabajo.

El proceso de reflexión hacia el estudio de la enseñanza de la lengua española se inició hace quince años a través de un proceso migratorio a Houston, Texas y luego a Sydney, Australia. No obstante, el estudio formal se realizó gracias a dos becas de matrícula para estudio de postgrados realizados en Madrid entre los años 2013 y 2014, y posteriormente mediante los estudios, autofinanciados, en Salamanca. A partir de la beca de exención de matrícula concedida por el Ayuntamiento de Madrid, se pudo realizar el Máster en Filología Hispánica en el Instituto de Lengua, Literaturas y Antropología del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas para iniciar la aproximación hacia los aspectos ideológicos del discurso panhispánico de las academias de la lengua española. Se ha mantenido

contacto con el Dr. Mariano Quirós García (tutor) y con el Dr. Adolfo Elizaincín Eichenberger (director) de aquel Trabajo Final de Máster (TFM) con cordial intercambio.

La segunda beca fue concedida por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) de España para cursar el Máster en Diplomacia y Relaciones Internacionales, mención Estudios Iberoamericanos, 2013-2014 cuyo TFM obtuvo mención publicación y fue incluido en la revista *Cuadernos n° 54* de la Escuela Diplomática de Madrid. En esta titulación de un consorcio universitario liderado por la Universidad Complutense de Madrid el trabajo realizado versó en torno al rol de la Asociación de Academias de la Lengua Española en la creación del modelo de lengua panhispánica en los primeros años del siglo XXI.

Luego, en la Universidad de Salamanca, al final del primer año de la candidatura doctoral se presentó el TFM “Aproximación al análisis del estatus de la enseñanza de ELE en Chile y Colombia” (realizado en el período lectivo 2014-2015). Cuatro años más tarde se presenta esta tesis doctoral: “Descripción y medición del estatus de la enseñanza de español como lengua extranjera”, a mediados de 2019, ambas dirigidos por el profesor Gómez Asencio.

A medida que se fue avanzando en las fases de esta investigación se pudo publicar en los *journals* de investigación y participar en los congresos internacionales ordenados cronológicamente a continuación (hubo otros en los que fue aceptada, pero por dificultades económica no fue posible asistir a las ciudades donde se celebraban en Alemania, Portugal, Argentina, España, etc.):

1. 2015 (abr) “¿Desde cuándo el ‘español’ es una lengua común?” (ponencia) *XV Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores en Historiografía Lingüística*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
2. 2015 (jun) “La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la legitimación internacional de la lengua panhispánica” (capítulo) en *Cuadernos Escuela Diplomática n° 54*. Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid, España.
3. 2016 (sep) “Indicadores del estatus de la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera: aproximación glotopolítica” (ponencia) *XXVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del ELE (ASELE)*. Universidad de La Rioja, Logroño, España.
4. 2017 (mar) “El profesor panhispanista” (nota) en *Espacio Colaborador n° 4 de la Revista Electrónica del Lenguaje*. Jaén, España.
5. 2017 (jun) “Interculturalidad, variedades y panhispanismo para enseñar ELE” (ponencia) *Congreso Internacional de Variación Lingüística del Español*. Universidad de Salamanca, España.
6. 2017 (jun) “La competencia panhispánica” (ponencia) *Congreso Internacional: Teorías, formas y representaciones de las Culturas Hispánicas*. McGill University/Universitas Castellae, Valladolid, España.

7. 2017 (jul) “Aproximación glotopolítica a la enseñanza de ELE en las islas Canarias” (ponencia) *LII Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Universidad de Las Palmas Gran Canaria, España.
8. 2017 (oct) “Preámbulos hacia una ‘competencia panhispánica’” (artículo) en *Revista Electrónica del Lenguaje*, vol. IV. Jaén, España.
9. 2017 (oct) “Informe sobre empleo y movimiento de profesionales que hablan español en China” (*中国西班牙语人才就业与流动调查报告*) (reseña) en *SinoELE*, nº 16, China.
10. 2017 (oct) “Sobre el concepto “estatus” de la enseñanza de ELE” (artículo) en *ReLingüística Aplicada*, nº 21. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
11. 2017 (nov) “En torno al devenir epistemológico y la industria de la enseñanza de ELE” (artículo) en *Actas Congresos ASELE nº 45* (Asoc. para la Enseñanza de ELE), España.
12. 2018 (may) “Orígenes, fuentes y representación del estatus de la enseñanza de ELE” (artículo) en *ReLingüística Aplicada*, nº 22. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
13. 2019 (abr) “Propuesta para la creación de una Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Venezuela” (artículo) en *Entre Lenguas*, vol.18. ULA: Venezuela.
14. 2019 (jun) “Gltopolítica y prolegómenos para una historia de la lengua panhispánica” (artículo) en *Entre Lenguas*, vol. 20. Universidad de Los Andes: Venezuela.

Durante los cinco años de la candidatura (específicamente desde el 3 de enero de 2015) se empezó a realizar la página <https://panhispanica.blogspot.com/> que compila “información sobre política lingüística panhispánica, estatus de la lengua y de la enseñanza de ELE, actitudes, creencias hacia nuestra lengua, ideología lingüística. A modo de observador ‘gltopolítico’ de esta lengua panhispánica”. Este instrumento ha sido muy útil para sistematizar la información y tener disponible en un espacio online una parte de la constante revisión literaria realizada para esta tesis. Actualmente cuenta con cerca de 7000 visitas y más de 300 entradas (entre artículos y vínculos) con información relacionada con el tema.

De esta manera, esta tesis doctoral es un producto realizado con mucha dedicación de la que no puede eximirse la particular contribución de cada uno de quienes han colaborado para la realización de este trabajo. Mi primer agradecimiento especial va a José J. Gómez Asencio por su apoyo solidario durante estos cinco años y por brindar aval intelectual desde el principio con su supervisión para llevar a buen puerto este trabajo. A la profesora Elvira Narvaja de Arnoux que desde la Universidad de Buenos Aires estuvo siempre dispuesta a ayudar y a dar respuestas a mis dudas e incluso apoyando mi intención de pasar un tiempo en Argentina bajo su tutela, aunque lamentablemente la beca de Salamanca no fue aprobada. Al profesor Adolfo Elizaincín E. por su amistad y guía. Valga también agradecer a los profesores y coordinadores del

Programa de Doctorado nº D002 de la octocentenaria Universidad de Salamanca y de su Facultad de Filología y Escuela de Doctorado por la oportunidad de formarme en sus aulas.

De igual manera, mi agradecimiento especial a los integrantes del *Consejo de Expertos* que consolida la propuesta que hace esta investigación.

Por otra parte, realizar este trabajo no ha sido solo un reto individual, sino que ha sido auspiciado desde la cuna, este proyecto no habría sido posible sin el apoyo emocional, económico e incondicional, aunque a distancia, de mi madre Zarelda y de mi padre Alfredo Darío; profesor jubilado de la Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales de la Universidad Central de Venezuela que con su conocimiento, paciencia y disposición desmedida realizó además un aporte clave en la organización, procesamiento, análisis de los datos y diseño del índice propuesto, en estrecha colaboración con mi hermano, Ricardo Enrique, también ex profesor de Estadística.

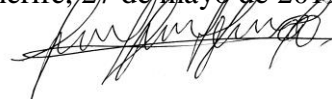
En este orden, resulta imprescindible agradecer a las siguientes personas por su calidad humana, su apoyo en momentos difíciles y por su contribución económica para realizar este trabajo: A.C. Prodromidou; O.F. Rodríguez Hernández; A. Ramírez Plessman; E. Cobo Rodríguez; C.J. Navarro Márquez; A. Martín García y familia; S.C. Cova Silva; “Tarzán” García Reyes; M. Lysova; M. Angulo Ruíz; J.E. Cabrera Alfonzo; V. Rodríguez Brejjo; G. Rojo Santamaría; “Asére” Ruíz García; Y. Louah Rouhhou; E.J. Flores-Lyon; “Pinares” Soto; R.S. Pachano Tamosaitis; J. Otero; M. Betta.

Gracias también a la filóloga Rocío Guijarro Ortiz y a la Dra. Cristina Mateo por sus correcciones ortotipográficas, de estilo y observaciones generales para mejorar.

Finalmente, se comparte con el mismo sentir agradecido, con “Cheo”, mi otro hermano, y con mis tíos, primos, familia, colegas, compañeros de estudios y amigos que se alegran por la culminación de esta etapa tan importante de la vida.

Dedicatoria: especialmente para mi ahijada Valeria Carolina y para mis sobrinos Ana Valentina y Miguel Antonio.

Jesús Alfredo Meza Morales
Tenerife, 27 de mayo de 2019.



INTRODUCCIÓN

La naturaleza de la industria de la enseñanza y del aprendizaje de nuestra lengua por extranjeros es abstracta y multifacética. Además de su diversidad, que de por sí la hace casi infranqueable, su abstracción se debe también a la falta de información específica, descriptiva, veraz, científica sobre su realidad. En ese sentido, este trabajo intenta identificar qué interviene y cómo podría considerarse esa información en pro de contribuir, de alguna manera, con el desarrollo de la disciplina de la enseñanza de lenguas extranjeras e idiomas modernos en general.

En España, la pujante industria del español como lengua extranjera aporta en torno a un sexto del Producto Interior Bruto (Instituto Cervantes, 2016). Aunque no existen datos que permitan una comparación entre los países hispanohablantes, hasta el momento, nadie se equivocaría sosteniendo que no existe ningún país en el mundo que atienda y asuma con más prioridad la promoción de una política lingüística de la lengua española como lo hace España, pese a que, técnicamente, cuenta con menos del 10% de la población nativa hispanohablante global. Es pues, la tradición, la historia y el acontecer y el interés político y económico lo que ha determinado el eficaz desarrollo del posicionamiento de la lengua como una “política preferente” (Wert, 2014). Ese apoyo estatal, materializado a través de diversas vías, parece ser una razón de peso que explica la disparidad aparente del desarrollo de la industria de enseñanza del español para extranjeros en los diferentes países, ya sean hispanohablantes o no.

La hegemonía española del español es indiscutible aun en el siglo XXI. Desde diferentes posiciones, Del Valle (2007, 2013), Moreno Cabrera (2008, 2015), Moreno Fernández (2010, 2015) han escindido el tema con sus aportes desde la sociolingüística y la historia de la lengua española, dejando ver la imperiosa necesidad de ampliar la perspectiva con la que se ha interpretado la enseñanza del español como lengua extranjera.

Los limitados estudios que muestran cuál es la situación de la enseñanza de nuestra lengua a los extranjeros en una institución o en un lugar determinado no teorizan, sino que responden a las necesidades de los intereses de quien investiga, o al requerimiento de la institución que lo realiza. Esto ha repercutido en que, como se verá más adelante, el foco de la representación del estatus de esta industria se ha centrado en algunas variables. De ahí que este trabajo diseñe y presente un instrumento de medición concebido desde una perspectiva glotopolítica, para poder considerar en el estudio

distintas intervenciones que inciden en esta industria y ofrecer así un procedimiento para estudiar su *estatus*. La mirada glotopolítica implica principalmente una actitud ante la investigación, en la cual subyacen ideologías, posiciones, definiciones, conceptos y propuestas de teorización que surgen tras la interpretación del *estado del arte* de las corrientes epistemológicas interdisciplinarias del trabajo, necesarias para la propuesta del diseño. Ese espíritu transdisciplinar forma parte de este estudio y se manifiesta con la pretensión de establecer un procedimiento multivariable adecuado a las exigencias de interpretaciones transversales que demanda la realidad global del siglo XXI.

En cierta manera, la propuesta de esta investigación es dual. Por un lado, lo referido en el título a *descripción* esboza una teoría de lo que se propone denominar *estatus* de la enseñanza de una lengua extranjera (en este caso del español para extranjeros), su dinámica y la importancia, o peso, de los aspectos que intervienen; y, por otro lado, plantea una metodología para la *medición* de esas variables que conforman la situación de la enseñanza de la lengua (su *estatus*); considerando múltiples factores e intervenciones (variables).

La tesis doctoral se inició en noviembre de 2014, a partir del anteproyecto *Enseñanza de español como lengua extranjera en Suramérica*. El ideal apuntaba a establecer comparación entre las industrias de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE¹) en países de América del Sur. Ante la carencia de un procedimiento especializado, la disparidad de perspectivas, los pocos trabajos específicos y la inexistencia de una taxonomía de las variables incidentes y de un instrumento de medición fijo, confiable, lo suficientemente amplio, y a la vez flexible, para poder adaptarse a cada situación sin excluir actitudes y factores que conforman el constructo discursivo “enseñanza de ELE”, inexorablemente, este trabajo desemboca en el diseño de una metodología, un índice que pondera las diferentes variables que intervienen en el *estatus* de la enseñanza de ELE. El enfoque y nombre definitivo de esta tesis: *Descripción y medición del estatus de la enseñanza de ELE* atiende la necesidad de teorizar y diseñar ese método, procedimiento, a través del cual pueda levantarse la información de manera similar en cada caso, y así, ir censando las variedades de la enseñanza de ELE, sus características y tendencias, con fines comparativos,

¹ Se asume el acrónimo ELE por costumbre o comodidad, siendo consciente de que los enfoques para concebir el aprendizaje/enseñanza del español “como lengua extranjera” (ELE), “como lengua segunda o extranjera” (ELSE), “como segunda lengua” (E2L/EL2), “para fines específicos” (EFE), implican aproximaciones, estrategias y contextos distintos, aunque similares. Al abordar, en todos los casos, la enseñanza de español a individuos no hispanohablantes en general puede entenderse “ELE” como sinónimo de “ELSE”, “EL2”, etc., matizando las distancias.

diagnósticos, o hasta evaluativos, o de certificación independiente, si surgiere el caso y la aplicabilidad.

Para fines de esta investigación, describir y medir el estatus de un constructo como “la enseñanza de español como lengua extranjera” implica una aproximación limitada, transversal e interdisciplinaria. Ambos, en realidad, son constructos discursivos. La naturaleza del reto representa una tarea interminable. Aun así, conviene el esfuerzo para describir y proponer el concepto y la forma de medición que cuantifique la multiplicidad de hechos y factores que intervienen en la construcción del *estatus* de la enseñanza ELE. El límite del trabajo queda de manifiesto ante la aproximación al análisis de “la enseñanza de ELE” desde una perspectiva amplia, que demanda, por un lado, interdisciplinarietà y transversalidad y ,por otro, flexibilidad y definición de nuevos conceptos que busquen describir esos múltiples factores que intervienen y conforman la noción de *estatus* propuesta con el supuesto implícito de esta tesis: *el estatus de la enseñanza de ELE es una noción fundamental porque depende de múltiples factores y variables que inciden en la realidad, situación de esta industria y al final se erige como el mejor indicador de desarrollo de la industria de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.*

1. CARACTERÍSTICAS DE LA TESIS

Además de dual, es un primer paso. Una propuesta. Esta tesis presenta una aproximación innovadora al estudio de la enseñanza de ELE, en tanto que sostiene que para la óptima comprensión de la situación (el *estatus*) en que se encuentra su industria (entendiendo industria como el conjunto de empresas dedicadas a enseñar español a extranjeros, en un lugar determinado) es necesario abordar la investigación con mirada glotopolítica, ya que de esta manera se consideran diversas variables que intervienen en los hechos, actitudes y decisiones asumidas respecto a los temas del lenguaje, su enseñanza, etc. (Narvaja de Arnoux, 2000; Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010; Narvaja de Arnoux y Nothstein, 2013).

Ante el hecho de que para la realización de este trabajo no se halló publicado en *journals* o revistas de investigación especializadas en enseñanza de lenguas extranjeras o lingüística aplicada ningún trabajo sobre la perspectiva glotopolítica y específicamente sobre glotopolítica de la enseñanza del español para extranjeros, lo que subyace del planteamiento de esta tesis es que el enfoque glotopolítico permite abordar el estudio de la situación de la enseñanza de una lengua extranjera con mayor cantidad

de opciones y frentes de análisis, facilitando la identificación de los factores que intervienen en el *estatus* de la enseñanza y el cómo se determina.

El producto definitivo que se presenta es *per se* un prototipo. Ergo se intenta asumir algunas dificultades y riesgos de superficialidad ocasionados por la necesidad de considerar diversos factores. No obstante este límite, sobre la misma multidisciplinariedad que presenta este trabajo inicial, se propone una reinterpretación para demostrar las hipótesis. De ahí la importancia de continuar desarrollando y mejorando estos resultados iniciales.

1.1 Hipótesis, preguntas de investigación y objetivos

Para realizar este trabajo ha sido necesario identificar los axiomas sobre los que se erige la actividad de enseñar español a extranjeros. A modo de hipótesis, las preguntas de investigación que emergen en esta tesis y a las cuales se intentar dar respuesta son:

1. ¿Qué es lo que hace que la industria de enseñanza de ELE en una institución o en un lugar determinado esté más desarrollada que en otro?
2. ¿Cuáles son las variables, ítems, factores que intervienen y sus similitudes o diferencias dentro de la industria de la enseñanza de ELE?
3. ¿Cómo es, de qué forma se da, la representación del estatus de la enseñanza de ELE?

Tal como quedó expresado antes, hacer esta “seudoradiografía” de la industria de enseñanza de ELE es consecuencia del mismo evolucionar de la investigación. Las aguas han llevado a este proyecto hacia la proposición de una metodología para poder entonces realizar el análisis. De hecho, en el anteproyecto de esta tesis, presentado en noviembre 2014, los objetivos trazados eran los siguientes:

- Analizar la situación de la enseñanza de español como lengua extranjera en universidades de Suramérica.
 - Identificar las características del estatus de la enseñanza de E/LE en Suramérica.
 - Crear una base de datos con información relativa a los centros de educativos universitarios y sus materiales de enseñanza de español como lengua extranjera.
- Identificar las intervenciones en el espacio del lenguaje, actitudes y opiniones, leyes, acuerdos y políticas regionales lingüísticas y educativas vinculadas al español como lengua extranjera.
 - Estudiar las ideologías lingüísticas asociadas a los procesos de integración regional en cuyos marcos se diseñan las políticas lingüísticas en relación con el español y otras lenguas atendiendo particularmente a la acción de las universidades hispanoamericanas.
- Proponer una interpretación del desarrollo histórico de la enseñanza de E/LE en Suramérica, sus orientaciones, características, diferencias respecto a los

enfoques metodológicos, la representación de lo panhispanico y el tratamiento lingüístico.

Conviene reconocer lo que podría ser la típica actitud del investigador nuevo: ambicioso, ingenuo. Aunque, en un principio, se pensaba realizar una muestra del universo a estudiar (el ELE en las universidades suramericanas), la visión de la investigación ha pretendido incidir y generar resultados innovadores. Al menos de espíritu, el ideal trata de mantenerse en la evolución de esta tesis. Finalmente, sin apartarse mucho del inicio, este trabajo se centra en alcanzar los siguientes objetivos:

- 1 Proponer un marco teórico del concepto *estatus* de la enseñanza y una metodología para analizarlo.
- 2 Ponderar las intervenciones que modulan la enseñanza de ELE.
- 3 Presentar una interpretación transversal de la enseñanza de ELE.

Una vez explícitas las tres hipótesis y los tres objetivos en torno a los cuales se desarrolla este trabajo, su evolución e intención, a continuación se especifica cómo se lleva a cabo la investigación, qué procedimientos se conducen, los métodos y la estructura de esta tesis.

1.2 Metodología de la investigación

Esta tesis es absolutamente empírica y *sui generis*, en tanto podría ostentar incluso hacia el esbozo de una propuesta teórica. Para alcanzar ese buen puerto, con esta aproximación experimental, se establecieron tres fases en la metodología. Una inicial, que consistió en el escrutinio de una muestra de informes que representaban la situación en la que se encuentra la enseñanza de ELE, divulgados por instituciones de tres países hispanohablantes (Argentina, España y México). Otra fase de consulta a especialistas, hispanistas, profesores de ELE de instituciones diversas de varios países con el fin de conocer sus opiniones calificadas respecto a cuestiones relacionadas con las variables y la propuesta teórica de esta tesis. Y una tercera fase, en paralelo con las dos anteriores, referida al asesoramiento en el análisis de las grandes cantidades de datos de los informes y de la encuesta realizada, así como el diseño y cálculo de un índice para medir el estatus de la enseñanza de una lengua extranjera (caso: ELE).

El principal obstáculo encontrado en la realización del trabajo inicialmente planteado tuvo que ver con asirse de una metodología que permitiera adaptarse a los objetivos de un estudio entre instituciones con realidades y dinámicas diferentes. Por ello, resultó muy sorprendente que no existiera, al menos, un cuestionario, una tradición, una manera de hacer los estudios que pretendieran mostrar en qué situación se

encuentra la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en un lugar o institución determinada.

La metodología de esta investigación es deductiva a partir del estudio de los *Informes descriptores* que publican las instituciones de diferentes países hispanohablantes. Del estudio para identificar cuáles *ítems* incluían, se busca apoyo en un panel de especialistas y luego del análisis crítico de toda la información se propone la creación del instrumento de medición del *estatus*.

La siguiente ilustración representa el proceso reflexivo para alcanzar este concepto:

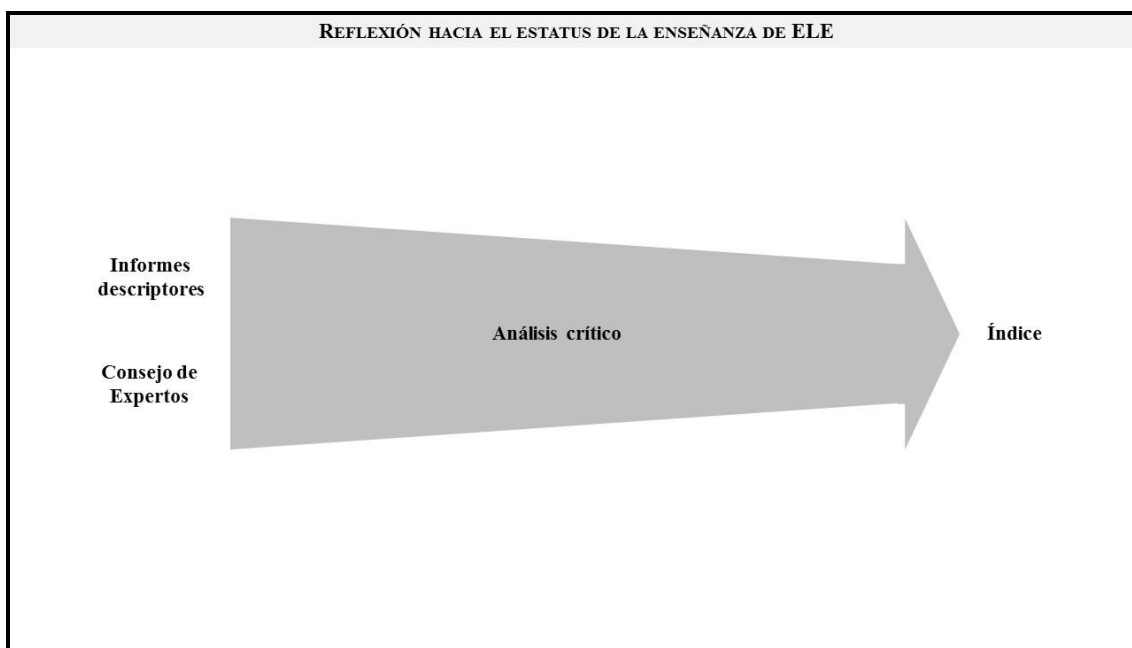


ILUSTRACIÓN 1

1.2.1 Los Informes descriptores de la situación

En la primera parte del análisis de los contenidos de las pocas publicaciones que describen la industria de la enseñanza de ELE llama la atención que se ha centrado parte importante de su desarrollo en el establecimiento de sistemas de evaluación enfocados en la certificación del dominio (SICELE, SIELE, DELE, CELA, CELU). No obstante, al proceso de enseñanza en sí no se le ha dado igual importancia. Se observa la existencia de sellos de calidad, como por ejemplo el del Instituto Cervantes, el de ciertos grupos asociados, federados, o de franquicias (ELE-USAL, Don Quijote, etc.), pero no existe todavía ni siquiera una línea de actuación, sintonización de criterios, taxonomía de indicadores o un procedimiento para establecer un ranking, una metodología que arroje una calificación, un resultado, al conjunto de factores que intervienen en el *estatus* de la enseñanza de ELE.

Con la intención de aportar una mirada lo más amplia posible, que incluyera distintas perspectivas, experiencias y tradiciones en la enseñanza de ELE, se seleccionaron cuatro informes realizados por instituciones destacadas que mostraban algunos aspectos de la situación, del estatus de la enseñanza de ELE. Los documentos seleccionados resaltan por ser referencias en el campo:

1. “Informe El español: una lengua viva 2016” del Instituto Cervantes, España.
2. “Informe sectorial 2016: Español en España” de la Federación Española de Escuelas de ELE (FEDELE), España.
3. “Informe anual del sector de la enseñanza del español como lengua segunda: ELSE 2009” de la Asociación Argentina de Docentes de Español (AADE) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Argentina.
4. “Informe de resultados 2016” del Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Estos cuatro informes son los únicos documentos que se encontraron divulgados desde instituciones promotoras del ELE que muestran la situación de la enseñanza, en el momento de hacer la investigación. Se hizo una búsqueda exhaustiva en todo el mundo hispanohablante y no existe ningún otro documento público divulgado por alguna institución para la que el ELE sea eje de su funcionamiento. Cabe mencionar que a partir de 2017 hay otras instituciones que han publicado documentos que muestran aspectos que describen la situación de la enseñanza de ELE. El Instituto Caro y Cuervo, en Colombia, ha venido repuntando con pasos agigantados posicionándose también como la representación colombiana del ELE. El Instituto Cervantes publica anualmente un Anuario en el que incluye información precisa del *estatus* de la enseñanza de ELE en sus centros. Sin embargo, el *Informe Lengua Viva* compila esa información resaltando una perspectiva global del *estatus* de la enseñanza de ELE. Si bien es cierto que los Anuarios del Instituto Cervantes divulgan información más precisa sobre algunos casos y países, la decisión de considerar este informe se debe también a que, al tener acceso al *Informe de FEDELE*, entre ambos, se ofrece una mirada complementaria, y permite acceder a múltiples experiencias condensadas en cada uno de estos dos documentos referentes. El tercer informe lamentablemente no ha vuelto a ser publicado. Se pudo intercambiar emails con una de sus autoras y entre los déficits presupuestarios, las individualidades y las sensibilidades políticas, van ya en torno a diez años sin saberse mucho del crecimiento de la industria de enseñanza de ELSE (español como lengua segunda o extranjera) en Argentina. Aun así, este documento es la referencia más actual que da cara al *estatus* de la enseñanza de español a extranjeros en ese país. El cuarto documento es el más extenso y, a diferencia del anterior, que es publicado por un

ministerio, una asociación, lo divulga un centro especializado en la enseñanza de ELE, que forma parte de una de las universidades más importantes de Hispanoamérica: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Al analizar estos informes se identifica qué tipo de *ítems* han sido considerados por cada uno para representar el *estatus* de la enseñanza de ELE. Desde esa información se empieza a identificar qué podría incluirse en el diseño del *Índice del Estatus de la Enseñanza de ELE*. Como se amplía en los capítulos 2 y 3, este índice parte de las aportaciones divulgadas en estos informes especializados, pero trata de ir más allá y complementa su espectro de análisis, glotopolíticamente, teniendo en cuenta el desarrollo epistemológico de la disciplina y subdisciplinas que inciden en el *estatus* de la enseñanza de ELE, así como otros factores no solo lingüísticos, filológicos, históricos, sino también culturales, políticos, económicos e internacionales que intervienen en la enseñanza de ELE y su situación: *estatus*. Evidentemente la obtención de información específica sobre el *estatus* o la situación de la enseñanza de ELE es escasa. A pesar de las loables intenciones que esta investigación pudiera tener, hay una reflexión que comparte un célebre sociolingüista en las “consideraciones metodológicas” de un trabajo que publica años después tras un primer informe comisionado por el Instituto Cervantes en 1992, en donde queda claro la magnitud de la dificultad:

la recopilación de datos sobre la enseñanza de lenguas (segundas o extranjeras) entraña unos problemas muy difíciles de resolver desde un punto de vista práctico, especialmente si se trata de una lengua internacional, hablada y aprendida en situaciones geopolíticas diferentes. Las dificultades surgen en frentes diversos y se cruzan e imbrican de forma constante (...) pero conviene matizar que las que presentan una salida más difícil suelen tener su origen no tanto en la enseñanza de lenguas en sí como en los procedimientos de recoger información sobre esa enseñanza. Conviene saber, por otra parte, que las estadísticas disponibles sobre la enseñanza de una lengua no tienen por qué reflejar inequívocamente el interés que existe en un momento determinado por aprender esa lengua, porque los sistemas educativos no suelen estar en condiciones de asimilar rápidamente una demanda grande cuando es imprevista o reciente (Moreno Fernández, 1995).

Sin dejar los sueños que motivan a un lado, parte de la posible apuesta de este trabajo intenta abrir paso hacia una estandarización en esa recolección de información y de la aceptación de estas nociones, descripciones y procesos. En los *Anexos* se incluye todo el procesamiento hecho a la información de estos *informes descriptores*.

1.2.2 El Consejo de Expertos

La pieza clave de la metodología de este trabajo es el hecho de contar con el apoyo de un panel de profesionales especializados en lengua y/o enseñanza de ELE. El *Consejo de Expertos* es un mecanismo de consulta utilizado como metodología para obtener opinión calificada de profesionales relacionados con la enseñanza del español. Ante la escasa información publicada relacionada con los conceptos que hubo de desarrollar y los indicadores de la enseñanza se decidió buscar apoyo de estos expertos para robustecer el trabajo. Está conformado por profesionales especializados en diversas áreas de la enseñanza de ELE/ELSE (al considerarse a profesores de un lado y del otro del Atlántico se incluyen ambos acrónimos) provenientes de diversas universidades de trece países hispanohablantes, China y Estados Unidos. Lo integran catedráticos, académicos, profesores universitarios, jefes de estudio, coordinadores académicos, formadores de profesores, docentes en general y/o directores de escuelas privadas de español para extranjeros.

En total, el *Consejo de Expertos* compila 69 opiniones calificadas de especialistas en la enseñanza de ELE, su investigación y/o su gestión. Algunos de estos expertos consultados están vinculados a organizaciones como la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), el Instituto Cervantes español, la Federación de Asociaciones de Escuelas de ELE (FEDELE) y la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE) en España, la Federación Internacional de Asociaciones de profesores de español (FIAPE), el Consorcio ELSE argentino, el Instituto Caro y Cuervo colombiano, además de a sus centros de enseñanza (universidades, institutos, escuelas, editoriales, asociaciones).

Para la obtención de la muestra, primero se realizó una lista de profesores expertos de diferentes países hispanohablantes, tomando como criterio su trayectoria e investigaciones en el área, o su relevancia en la gestión y administración de la enseñanza de ELE. La lista de selección fue completada a partir de una revisión de las publicaciones de mayor impacto y, a medida que iba recibándose las contribuciones y recomendaciones de los expertos inicialmente contactados. El procedimiento habitual fue: se les escribió un email inicial haciendo contacto, presentando la idea y solicitando autorización y colaboración para recibir el cuestionario. Al confirmar su disposición, se les enviaba el cuestionario y ellos lo reenviaban respondido.

En total se enviaron 224 emails para hacer el contacto inicial desde la cuenta de la Universidad de Salamanca: jesusmeza@usal.es. Treinta y siete de esas direcciones no

funcionaron; el email regresó de forma inmediata. Se reintentó al cabo de unos días y en varias oportunidades posteriores pero ninguna funcionó. De las 187 solicitudes de ayuda enviadas por correo electrónico eficazmente, 138 expertos expresaron su disposición para colaborar. Los 49 que ignoraron el primer contacto jamás respondieron tras volverles a contactar a lo largo de las ocho semanas que duró la recogida de información de esta fase. Así, de los 138 contactos que respondieron inicialmente confirmaron 100; a estos se les envió el cuestionario. Al final, 69 expertos respondieron a las preguntas solicitadas. El resto expresó rechazo a participar por falta de tiempo, por considerarse no especialista, u otros motivos individuales. En los *Anexos* se incluye un documento llamado *Cuestionario 00* en el que se compila las 29 respuestas o comentarios de negación para participar en este estudio, pero que fueron considerados en el proceso de reflexión a lo largo de la realización de este trabajo.

Una vez realizado el estudio, se les preguntó a 14 de los 69 encuestados cuánto tiempo necesitaron para responder el cuestionario enviado. La media de tiempo dedicado para completar sus respuestas fue 51,25 minutos. Por otro lado, se presentaron cuatro casos espontáneos no incluidos entre los 14 consultados especialmente, y manifestaron que el cuestionario les había tomado 90, 120, 120 o 150 minutos respectivamente. De esta manera, en total, considerando estas 18 opiniones, se logró tener feedback del 26% de los expertos que participaron y valorar más, en consecuencia, el aporte de estos especialistas ocupados y contactados sin ningún aviso previo.

En cuanto a las nacionalidades de los especialistas que conforman el *Consejo de Expertos*, en términos generales, está compuesto por 50,8% hispanoamericanos, 44,9% españoles y 4,3% extranjeros. La distribución por los 15 países representados es:

DISTRIBUCIÓN POR PAÍSES DEL CONSEJO DE EXPERTOS														
ARG	CHI	COL	CRC	CUB	ECU	E SAL	ESP	MEX	NIC	PER	URU	VEN	CHN	USA
8,7%	5,8%	10,1%	4,3%	1,5%	1,5%	1,5%	44,9%	7,2%	1,5%	1,5%	1,5%	5,7%	1,5%	2,8%

TABLA 1

Esta fase de la investigación se llevó a cabo entre mayo y julio de 2017. En esos dos meses se consiguió concretar las 69 opiniones calificadas de este panel denominado *Consejo de Expertos*.

La amplitud de la representación obedece a un espíritu o una visión, si se quiere, *panhispanística*, que busca incluir diferentes realidades, perspectivas e instituciones.

A continuación, lista detallada de todos los expertos participantes, sus nombres, grados y vinculaciones institucionales, presentados en el orden en que fueron recibidos

entre el 22 de mayo y el 07 de junio (desde el n° 1 hasta el n° 50) y entre 12 de junio y el 19 de julio 2017 (los 19 restantes):

INTEGRANTES DEL CONSEJO DE EXPERTOS, ORIGEN E INSTITUCIÓN			
N°	NOMBRE	PAÍS	INSTITUCIÓN
01	Dra. Patricia Baeza Duffy	CHI	Profesora, Pontificia Universidad Católica de Chile
02	Dr. Adolfo Elizaincín Eichenberger	URU	Profesor Emérito, Universidad de la República, Montevideo / Pdte. Academia de Letras de Uruguay
03	Dr. Juan Carlos Vergara	COL	Director Maestría Lingüística Panhispánica, Univ. La Sabana / Academia Colombiana Lengua
04	Dr. Juan Manuel González Freire	ESP	Profesor, Facultad Letras Comunicación, Universidad de Colima, México
05	Dr. Álvaro García Santa-Cecilia	ESP	Dirección académica, Instituto Cervantes
06	Más. Lourdes Aracely Rey Paba	COL	Profesora, Universidad del Norte
07	Lic. José María Romero Monteserín	ESP	Jefe de estudios, Escuela ELE-USAL, Lisboa
08	Más. Milagros Quijada Bringtown	VEN	Profesora, Universidad Metropolitana
09	Dra. Martha Jurado Salinas	MEX	Profesora Titular (TC), Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM
10	Dr. Sergio Serrón Martínez	VEN	Profesor jubilado, Universidad Pedagógica Libertador / Pdte. Asoc. de Profesores Español de Venezuela
11	Lic. Alfonso Nájera Sánchez	MEX	Jefe de estudios, Escuela Don Quijote, Quintana Roo
12	Lic. educadora Marina Trejo	SAL	Prof. de ELE, Univ. Centroamericana
13	Lic. Salomé Torres González	ESP	Jefa de estudios, Escuela Don Quijote, Tenerife
14	Dra. María Marcela Oyanedel Fernández	CHI	Profesora de ELE, Pontificia Universidad Católica de Chile
15	Dra. María De Los Ángeles Sánchez Trujillo	PER	Docente, Pontificia Universidad Católica de Perú
16	Más. María Gabriela Amador Solano	CRC	Coordinadora académica, Instituto Tecnología de Costa Rica
17	Más. María Gabriela Campos Murillo	CRC	Docente de ELE, Universidad Nacional de Costa Rica
18	Dra. Anita Alejandra Ferreira Cabrera	CHI	Directora del programa de ELE, Universidad de Concepción
19	Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez	ARG	Profesora, Coord. Prácticum Máster EL2, Universidad Complutense Mad.
20	Más. Víctor Hugo Ramírez Ramírez	MEX	Prof. ELE, Universidad Veracruzana
21	Dr. Juan Felipe García Santos	ESP	Primer "Catedrático de ELE", Universidad de Salamanca
22	Más. Paz Bartolomé Alonso	ESP	Profesora de ELE, Universidad Nebrija
23	Dra. Mónica Rita Beldana	ITA	Dir. Escuela ELE-USAL, Torino
24	Dra. M ^a Dolores Iriarte Vaño	ESP	Profesora, Cursos Internacionales USAL
25	Dra. Adamantia Zerva (griega)	ESP	Profesora, Universidad Pablo de Olavide
26	Dr. Jairo Sánchez Galvís	COL	Jefe de estudios ELE-USAL, Barcelona - Prof. Universitat Pompeu Fabra
27	Dr. Francisco Javier Pérez H.	VEN	Prof. Universidad Católica Andrés Bello, Secretario de la Asociación de Academias de la Lengua Esp.
28	Más. Gloria Viviana Nieto Martín	COL	Coordinadora académica de ELE, Instituto Caro y Cuervo

29	Dr. David T Gies	USA	University of Virginia / Pdte Honor, Asoc. Internac Hispanistas / RAE
30	Dr. Li Ge	CHN	Profesor, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai
31	Dra. Emily Spinelly	USA	American Association Teachers Spanish & Portuguese (AATSP)
32	Más. Jorge Enríquez Bello	CHI	Coord. Acad., Relac. Intern., Pontificia Univ. Católica Valparaíso
33	Dr. Narciso Contreras	ESP	Coordinador MLAEELE, Universidad de Jaén
34	Más. Ana Ruíz Alonso-Bartol	ESP	Jefa estudios, ELE-USAL, Florida
35	Dra. Rosa Esther Delgadillo -	MEX	Coord. Espec. ELE distancia Jefa Formación docente, CEPE-UNAM
36	Más. Jaime Alberto Naranjo Hernández	COL	Coord. Académico Unidad de Idiomas, Universidad EAFIT
37	Lic. Ana Cózar Bernal	ESP	Gerente, Federación Española Escuelas de Español LE
38	Más. Luci Alvarado Cantero	CRC	Coordinadora del programa ELE, Universidad de Costa Rica
39	Más. Aarón Pérez Bernabéu	ESP	Especialista en ELE, Dpto. Formación Editorial Edinumen
40	Más. Dexy M. Galué Valbuena	VEN	Coord. Diplomado ELE, Universidad Central de Venezuela
41	Dr. F. Javier de Santiago Guervós	ESP	Vicedecano, Universidad Salamanca
42	Dr. Adolfo Sánchez Cuadrado	ESP	Prof., College University of London
43	Econ. Jorge Moreno / Dir. escuela	ESP	Director, Fuertelinguá Spanish & Surf School
44	Dra. Irma Bañuelos Ávila	MEX	Directora CICELEM, Universidad de Guadalajara
45	Lic. Demetrio Sánchez	ESP	Jefe Estudios Don Quijote Barcelona
46	Dra. Ocarina Masid Blanco	ESP	Directora Máster ELE, Universidad Nebrija
47	Dra. Marta Baralo	ARG	Ex Coord. Máster Ling. Aplic. ELE, Univ. Nebrija y Universidad Complutense de Madrid
48	Dr. Javier Medina López	ESP	Catedrático, Decano Facultad de Humanidades, Univ. La Laguna
49	Más. Beatriz Hernández Bravo	ESP	Encargada de ELE Servicio Idiomas, Universidad de La Laguna
50	Más. Miguel Ángel Mora Sánchez	ESP	Profesor, Escuela Oficial de Idiomas, Universidad de Alicante
51	Dr. Javier Serrano Avilés	ESP	Coord. Centro Lenguas ONU Nairobi, US University Africa / Pdte. de FIAPE
52	Más. María Inés Quevedo	ARG	Docente y representante ELSE Universidad Nacional Patagonia
53	Más. Daniela Zevallos	ECU	Directora del Programa Internacional de Español, Universidad Católica Santiago de Guayaquil
54	Más. María Leticia Móccero	ARG	Coord. Especialización en enseñanza ELSE, Universidad de La Plata
55	Más. Iván Sandino Gutiérrez	NIC	Coord. Centro de ELE, Univ. Nac. Autónoma Nicaragua
56	Dr. Antonio Cano Ginés	ESP	Director Cooperación Virrektorado Internacionalización, Universidad de La Laguna
57	Más. César Augusto Romero Farfán	COL	Profesor, Universidad Politécnica y Tecnológica de Colombia
58	Dra. Yaiza Santana Alvarado	ESP	Profesora, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

59	Dra. Ana María Ávila de Jalil	ARG	Profesora, Universidad Nacional Tucumán
60	Más. Carmen Jorge	ESP	Directora académica, Hesperia Spanish School, Tenerife
61	Dra. Nancy Agray	COL	Profesora, Pontificia Universidad Javeriana
62	Dra. Salvadora Luján Ramón	ESP	Profesora, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
63	Más. Seila Martín Rodríguez	ESP	Directora académica, SMS Spanish Experience, Tenerife
64	Dra. María Nayra Rodríguez Rodríguez	ESP	Profesora, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
65	Carmen Chacón García	ESP	Profesora, Univ. Nac. Educ. Distancia
66	Sonia Beatriz Bierbauer	ARG	Profesora, Universidad Nacional de Córdoba
67	Lídice Alonso Vives	CUB	Profesora, Universidad San Francisco Quito
68	Dr. Miguel González Abellas	ESP	Profesor, Washburn University, EE.UU.
69	Dr. Joseba Ezeiza Ramos	ESP	Profesor, Universidad del País Vasco

TABLA 2

La numeración de las celdas de esa tabla indica también el número de cuestionario.

Como puede verse, el 55% del *Consejo de Expertos* tienen grado de Doctor (37/69); 34% de Máster (22/69) y el resto son licenciados y un economista.

Es importante resaltar que a partir del procesamiento de la información recogida de todos estos especialistas se obtiene cierta luz en cuanto a cuáles de los *ítems* que consideran los informes que divulgan información relacionada con la situación, el *estatus*, de la enseñanza de ELE son más determinantes, qué peso debería tener cada uno y este tipo de cuestiones que se amplían en los apartados siguientes.

1.2.3 Análisis de correspondencia múltiple

En vista de que la propuesta de esta tesis es describir y medir el *estatus* de la enseñanza de ELE su aproximación es interdisciplinaria. Tanto para la concepción como para el diseño de la metodología propuesta se ha contado con la asesoría de dos profesores de la Escuela de Estadística de la Universidad Central de Venezuela: Alfredo Meza y Ricardo Meza; que han orientado, de diversas maneras, la decisión de elaborar índices para cada una de las dimensiones que conforman las variables de la metodología propuesta.

Querer medir conduce a la aplicación del *método de escalonamiento de Likert* para producir resultados adecuados reproduciendo indicadores que describan el *estatus* actual de la enseñanza del ELE. Se utiliza también el *Alfa de Cronbach* para establecer si las variables que se consideran están midiendo adecuadamente el constructo al cual se refieren. En vista de que el *estatus* está conformado por el conjunto de variables que

intervienen, la taxonomía es también un aspecto importante que atiende este trabajo, en tanto la propuesta teórica y conceptual implica identificar las características de las variables, su naturaleza e importancia dentro del producto a analizar (*estatus*).

Para obtener el índice del *estatus* es necesario primero obtener el índice de cada una de las cuatro dimensiones: *institución*, *profesor*, *estudiante*, *entorno*. Para ello, se diseñan como instrumentos para la recolección de la data en cada uno de los centros a investigar (escuelas, departamentos, etc.) y una vez que se tiene el índice de cada dimensión ya que puede calcular y medir el *estatus*. Esos índices específicos son ponderados entre sus pares y finalmente se calcula el índice general, global, definitivo que mide el *estatus* de la enseñanza de español a extranjeros. Para lograr una mejor interpretación, los índices presentan una escala de cero (0) a cien (100).

Los pesos que debían asignarse a cada una de las dimensiones también fueron consultados al *Consejo de Expertos* y la información que se obtuvo se incluye más adelante.

En la elaboración de los índices se emplean métodos que permiten la cuantificación de variables cualitativas, técnica de *Optimal Scaling* (Cuantificación Óptima) para asignar valores numéricos a las categorías o modalidades de las variables de tal manera que se logra maximizar la varianza (ampliar al máximo la cantidad de información).

El índice en cada una de las dimensiones se construye utilizando la técnica de análisis multivariante de datos “Análisis de Componentes Principales (ACP)”. El primer componente del ACP se toma como el índice de la dimensión que se está analizando. Cada variable que interviene en el ACP tiene un peso o ponderación que indica la importancia en la formación del índice de la dimensión particular y del total integral. El autovalor asociado al primer componente del ACP indicará la magnitud del poder explicativo de la dimensión tratada.

Por otra parte, mediante la aplicación del software estadístico *Minitab* se consigue un Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM) (*Homogeneity Analysis*) del que se obtienen las cuantificaciones óptimas de las distintas categorías de las variables a investigar para cada dimensión, que permiten construir indicadores.

Con el ACM se busca obtener las cuantificaciones óptimas de cada variable y luego transformar estas cuantificaciones a una escala que va de cero (0) a cien (100) que se consigue aplicando la siguiente fórmula:

Nueva = [(antigua–antiguo límite inferior) x rango nuevo/rango antiguo] + nuevo límite inferior

El análisis de correspondencia es una técnica estadística útil para estudiantes, investigadores y profesionales que trabajan con datos categóricos, por ejemplo, datos obtenidos de encuestas sociales (...) Los investigadores con los que entré en contacto procedían de distintas disciplinas tan diversas como Sociología, Paleontología, Arqueología, Geología, Pedagogía, Medicina, Bioquímica, Lingüística, Investigación de Mercados, Publicidad, Religión, Filosofía, Arte y Música (Greenacre, 2008:9).

A pesar de que la estadística y el procesamiento matemático son áreas ajenas tradicionalmente antípodas a la disciplina en torno a la que se presenta este trabajo este tipo de análisis ofrece resultados muy adecuados para cuantificar constructos de múltiples variables.

Por otra parte es muy importante subrayar el carácter interdisciplinario que implica esta aproximación y el esfuerzo logístico e intelectual que demanda este estudio.

2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Esta tesis que describe y teoriza en torno al *estatus* de la industria de enseñanza de ELE y propone una metodología para su análisis, el *Índice del Estatus de la Enseñanza de ELE* se estructura en tres capítulos.

El *Capítulo 1* ofrece un recorrido crítico por las teorías y cuestiones relacionadas con el enfoque con que se realiza este trabajo, pero también con la disciplina de la enseñanza de lenguas extranjeras, y específicamente del español para extranjeros. El capítulo está dividido en cuatro partes. La primera presenta una *Aproximación al estudio de la política lingüística y la planificación lingüística* incluyendo apartados para ahondar en torno a la *Evolución de ideas*, las *Definiciones de política y planificación lingüística*, el *Desarrollo de la planificación formal y funcional* junto a *Los modelos de Haugen*, el *Aporte de Cooper* y los *Tres paradigmas en Language Policy & Planning*. La segunda parte ofrece un análisis de *Introducción a la glotopolítica de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)* donde se abordan aspectos *Sobre la génesis y la actualidad disciplinar*, la *Historia de un modelo de “lengua panhispánica”* y una mirada a *El ELE en el siglo XXI*, así como también los *Antecedentes de una industria centenaria* y cuestiones como *En torno a la idea de lengua, enseñanza y ELE*, *La diferida vanguardia de la enseñanza de ELE* y *El dogma actual del perfil profesional en la enseñanza de ELE*. La tercera parte del primer capítulo se centra en subrayar lo que

se considera la *Irrupción de la glotopolítica en la tercera década del s. XXI* para reflexionar en torno al *Imaginario lingüístico del primer cuarto de s. XXI*, y los *Beneficios del enfoque glotopolítico para analizar la enseñanza de lenguas extranjeras*, junto a dos apartados que ofrecen una *Aproximación a la noción de íntegra totalidad en el modelo [panLmeta]* y *Comentarios sobre deontología del profesor de español para extranjeros: de las “competencias claves” a la “competencia panhispánica”*. La última parte incluyen algunos resultados en la perspectiva del *Consejo de Expertos*.

En el *Capítulo 2* se intenta definir el concepto propuesto. Está dividido en dos partes *Descripción del estatus de la enseñanza de lenguas extranjeras* y *Definición y características del estatus*. Se completa con algunas *Consideraciones respecto a “enseñanza” (o el estatus “teórico”)*, reflexiones como *¿Del sentido “común” a la práctica científica?* y se van presentando resultados del análisis realizado, primero de los informes descriptores y luego del resto de las respuestas del *Consejo de Expertos*. De esta manera este capítulo incluye también apartados como *Orígenes y fuentes del estatus de la enseñanza de ELE*, que muestra *La representación del estatus caso: ELE*, y el análisis de los *Informe El Español: Una Lengua Viva Instituto Cervantes*, *Informe Sectorial Español en España FEDELE*, *Informe ELSE 2009 de Argentina* y *Informe de resultados 2016 del CEPE de la UNAM, México*. Se complementa con otros apartados como *Lógica y tipología en los informes descriptores*, *De la coincidencia a la teorización*, *Las dimensiones del estatus de la enseñanza de lenguas extranjeras*, *Clasificación de los ítems de los informes descriptores*, *Ítems decisivos para la enseñanza de ELE* y el resto de las respuestas aportadas por el *Consejo de Expertos*.

En el *Capítulo 3* el centro es cómo hacer para medir el estatus. La primera parte aborda lo relacionado con la *Taxonomía y composición del estatus de la enseñanza del ELE*, definiendo *Las categorías de las dimensiones del estatus de la enseñanza*. La segunda parte de este capítulo se aproxima a la *Medición del estatus de la enseñanza de una lengua extranjera (caso ELE)* y ofrece descripciones de las *Variables indicadoras del desarrollo de la enseñanza de ELE* e incluye también el *Índice de estatus del ELE* y una prueba que se hace en *Sobre la eficacia del índice*.

Siendo los tres capítulos del trabajo la estructura principal de la tesis, también se completa con el seudocapítulo de *Conclusiones* que se organiza a través de cinco apartados también con subtítulos donde se abordan diversos aspectos relacionados con la realización de esta tesis doctoral, durante estos cinco años de estudio, análisis y reflexión. Finalmente se incluye *Bibliografías y Fuentes consultadas* y los *Anexos* que

incluyen *Resultados y tablas del análisis de los informes descriptores*, el *Aporte del Consejo de Expertos* complementando las *Respuestas de los 69 participantes* y el *Cuestionario 00* antes descrito. Al final se incluye también unos *Modelo de cuestionarios para la aplicación del índice*.

En cuanto a las etapas del desarrollo de esta tesis, valga observar la siguiente ilustración que muestra qué estadios del trabajo que se esboza aquí se incluyen en esta tesis:

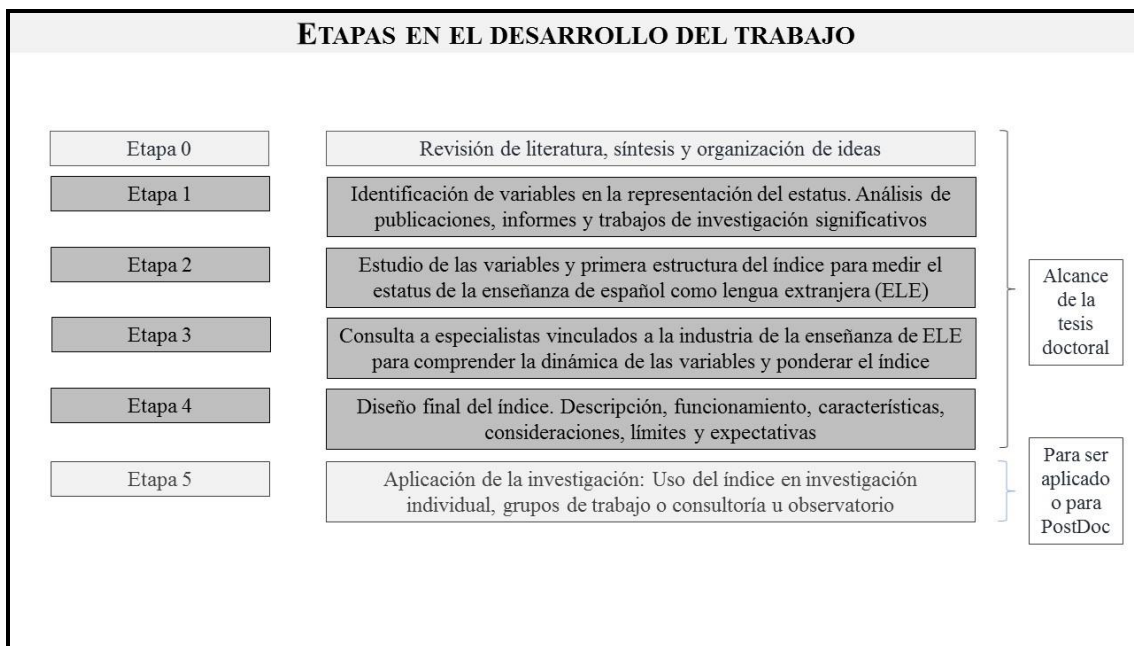


ILUSTRACIÓN 2

Como puede verse, la intención de este trabajo abarca la *descripción* y la *medición* del *estatus*. Lo relativo a la aplicación y puesta en marcha espera ser desarrollado en investigaciones posteriores.

Los detalles del total de páginas, número de palabras y caracteres con y sin espacio prefirieron incluirse al final del índice, en la página 9 de este trabajo.

CAPÍTULO 1

Desde un punto de vista anecdótico, místico, las decisiones vinculadas a lo que hoy en día se conoce como política lingüística podría datarse a partir de la famosa intervención divina que da una explicación mitológico-religiosa a la creación de las lenguas y los dialectos en el mundo (Salvador, 1992; Moreno Cabrera, 2006, Calvet y Calvet, 2013). El mito de Babel describe cómo la humanidad nómada tras el hallazgo de un espacio idóneo para establecerse y con un ambicioso esfuerzo trató de construir una ciudad y una torre lo más alta posible para alcanzar al Gran Arquitecto del Universo en las alturas. El capítulo 11 del *Génesis* cuenta que para aquel entonces se hablaba una sola lengua en toda la tierra. Se supone que todos los seres humanos podían entenderse entre sí haciendo uso del mismo vehículo de comunicación. Según el pasaje bíblico, luego de acordar entre los hombres la creación de ladrillos a partir del barro cocido, para sustituir la utilización de piedras en la creación de su ciudad y de su torre, un día, cuando ya habían avanzado y erguido su obra, desde el Olimpo, el ser supremo molesto dijo:

todos forman un solo pueblo y hablan un solo idioma; esto es solo el comienzo de sus obras, y todo lo que se propongan lo podrán lograr. Será mejor que bajemos a confundir su idioma, para que ya no se entiendan entre ellos mismos (Génesis 11:1-9 Nueva Versión Internacional).

De esta forma, la tradición judeocristiana asocia la creación de las lenguas como obra del “Señor” y, por ello, fue él quien hizo, a través de su palabra, que se dispersara aquel grupo oneroso y como castigo frustró la inteligibilidad destruyendo la construcción de la famosa torre. El verbo *confundir* en hebreo suena parecido a *babel*, y desde entonces se asocia a este evento con la confusión. El caso de la Torre de Babel es, si no el más antiguo, el testimonio más conocido (Moreno Cabrera, 2006; Calvet y Calvet, 2013) que registra una decisión relacionada con el estatus de aquella lengua única que dejó de existir y como penitencia pulularon, fragmentadas, múltiples lenguas que sabotean la fácil comunicación entre los humanos. Los mitos y las religiones reflejan las principales preocupaciones del ser humano (Jung, 1970), una de ellas es la diversidad de lenguas y la enseñanza de idiomas es hoy en día, en el mundo globalizado, un aspecto clave para la comunicación intercultural. En esa línea de pensamiento se han desarrollado empresas para la enseñanza de idiomas y algunos países como España e Inglaterra, parecen capitalizar ese interés.

Octavio Paz (1956) reflexiona sobre la atención que el hombre le da al lenguaje y hasta se atreve a justificar que la creación de la Gramática, valga decir, las leyes de la lengua, surgió precisamente por la necesidad de mantener la perfección del lenguaje de los dioses, en la tradición védica india. Aunque posterior al registro bíblico, agrega que

se olvida con frecuencia que, como todas las otras creaciones humanas, los Imperios y los Estados están hechos de palabras: son hechos verbales. En el libro XIII de los *Anales*, Tzu-Lu pregunta a Confucio: “Si el Duque de Wei te llamase para administrar su país, ¿cuál sería tu primera medida? El Maestro dijo: La reforma del lenguaje” (Paz, 1956, p.29).

En la historiografía de la civilización occidental existen ejemplos que demuestran también que desde muy temprano se ha entendido el interés por la lengua y la importancia del control y la estandarización de las formas de comunicación (Bloomfield, 1933; Del Valle, 2013; Kítova-Vasíleva, 2013). La imposición de un modelo y una lengua sobre un territorio dominado², la creación de un alfabeto litúrgico³, el resurgir del aprendizaje y la enseñanza del latín durante el período Carolingio, ejemplifican la importancia que han tenido estos asuntos en la hegemonía cultural (Reynoso, 2000; Bergenholtz y Tarp, 2004; Cortés Ramírez, 2014, Albarez Gómez, 2016).

Los especialistas coinciden en que el control, la estandarización, fomentar un modelo de uso de una lengua se vincula, por una parte con el individuo, usuario de esa lengua, con el grupo, la sociedad a la cual pertenece, con factores culturales y de identidad, con el ejercicio del poder (Foucault, 1968; 1969; 1970; Bourdieu, 1991) y la toma de decisiones, con el cambio, con su historia, con su esencia, etc., pero por otra parte con ideas, concepciones, teorías que conciben a la sociedad, a las políticas públicas y a ese colectivo que hace o hará uso de esa lengua de maneras determinadas (Haugen 1959; Cooper, 1989; Bourdieu, 1991; Calvet, 1997; Narvaja de Arnoux, 2000; Bergenholtz y Tarp, 2004; Moreno Cabrera, 2008; Moreno Fernández, 2012; Calvet y Calvet, 2013; Del Valle, 2014; Amorós Negre, 2016).

Este apartado busca presentar una síntesis de la evolución teórica de lo que se conoce como “política lingüística” y, más allá de un contraste entre las posiciones, ofrecer un breve recorrido por ideas relacionadas con esta subdisciplina sociolingüística y del español como lengua extranjera.

² Bergenholtz y Tarp (2004) ahonda más en este punto, también al inicio de su trabajo reflexionando en torno a las medidas tomadas a lo largo de la historia para intervenir en los asuntos del lenguaje.

³ El alfabeto glagolítico del cual evolucionó el cirílico actual, atribuido a los hermanos Kiril y Metodio, ilustra esta realidad en la tradición cristiana ortodoxa y las lenguas eslavas.

1. APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y LA

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

A partir de la revisión literaria realizada para este trabajo, se puede sostener que, en términos generales, la política lingüística es la intervención sobre el uso de la lengua, las formas en que deben cultivarse sus competencias y/o su conservación, mediante la acción de un ente administrativo estatal o grupo de influencia que impulsa leyes, sentencias, decretos, misiones, actitudes para modular el *statu quo* idealizado y el cómo debe usarse o enseñarse esa lengua (Salvador, 1993; Narvaja de Arnoux, 2000; Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010; Moreno Fernández, 2010; Gorga O. y Méndez C., 2011, Zimmermann, 2014). Podría decirse que es una forma de pugna en lo que podría ser un campo de producción de un bien cultural que constituye un sistema de relaciones objetivas de poder entre los agentes sociales involucrados (organismos, instituciones, centros educativos, ideales educativos, etc.) que luchan entre sí por un bien o capital específico y por un orden de valores determinados (Foucault, 1969; Bourdieu, 1991) relacionados con la lengua y sus variantes⁴. Representa para los gobiernos y las instituciones un factor a incluir dentro de la planificación de sus políticas públicas y acciones estatales (Del Valle, 2013; 2014; García de La Concha, 2013; 2014a; 2014), aunque también podría interesar y afectar a un padre de familia casado con una extranjera criando niños en un país ajeno que deben pensar en qué lengua hablar en su hogar, en qué idioma educar a sus hijos; así como también a un profesor de lengua extranjera que es usuario y enseña su variante (dialecto) en el país donde se supone que se utiliza la variedad más “prestigiosa” de su lengua. Como puede entreverse, todavía en el siglo XXI la intervención en materia lingüística sigue siendo un asunto social, cultural, antropológico y político (Vázquez, 2008; Subirats Rüggeberg, 2011; Moreno Fernández, 2000; Vergara, 2015).

La clasificación o tipos de políticas lingüísticas pueden ser:

políticas de asimilación, políticas de no intervención, políticas de estatus legal diferenciado, políticas de promoción del idioma oficial, políticas sectoriales, políticas de bilingüismo o trilingüismo (multilingüismo), políticas basadas en derechos territoriales o derechos individuales territorializados o no, políticas estratégicas de multilingüismo, políticas lingüísticas mixtas, de no intervención (idioma oficial) o políticas sectoriales para las minorías, de asimilación, de promoción del idioma oficial y estatus legal diferenciado para minorías, de promoción del idioma oficial y políticas sectoriales para las minorías, de promoción del idioma oficial y no intervención para otras lenguas, de promoción

⁴ Este axioma inspira el diseño de la concepción del concepto *estatus*, su taxonomía y la propuesta para medirlo que subyace a este trabajo; una tesis que se aproxima hacia la teorización de los factores que intervienen en la enseñanza de ELE.

del idioma oficial, política de asimilación y bilingüismo territorial para las minorías (Leclerc, 2016).

La gama es amplia. La ejecución de planes y acciones relacionados con lo que se entiende por política lingüística supone, desde cierta lógica, la acción en ámbitos diversos. Cada uno de los tipos de política lingüística arriba mencionados representa una idealización aplicada a un sector particular en base a una tradición epistemológica, unas técnicas y metodologías propias de los campos disciplinarios que se interesan por estos asuntos y un modelo de lengua que también es complementado por las otras acciones que ejecutan otros tipos de políticas lingüísticas especificadas. Es decir, la política lingüística está, por lo general, concebida y compuesta por varios tipos de políticas “lingüísticas” (públicas) y en conjunto conforman el corpus de la planificación que representa La Política Lingüística (Cooper, 1989; Solano, 1991; Calvet, 1997; Narvaja de Arnoux, 2000; Zimmermann, 2014). Es un constructo constituido por diversos factores que intervienen y por ende, este trabajo sostiene que el análisis de la mayor cantidad de los elementos que conforman ese constructo ofrece una mayor comprensión de la naturaleza del objeto estudiado; el *estatus de la enseñanza de ELE*.

Al considerar que nuestra lengua se originó en Europa y que la coincidencia de que la prospectiva de su vitalidad y vigencia global actual se centra en el continente americano (Sánchez Pérez, 1992; Lázaro Carreter, 1997; Senz y Alberti, 2011; VV.AA., 2013; Villanueva, 2014; Moreno Cabrera, 2015; Moreno Fernández, 2015; Instituto Cervantes, 2016) conviene entender la dinámica de las lenguas (Castillo Lluch y Kabatek, 2006) y el debate teórico contextual europeo sobre la política lingüística. Desde la última década del siglo XX en la Unión Europea, lo que supone la comunicación y el intercambio entre los países integrantes de la comunidad económica ha evidenciado cuán importante es equilibrar la inteligibilidad entre sus miembros (Consejo de Europa 2001; 2008). De los casi treinta países miembros la dinámica de funcionamiento reserva al inglés, y después al francés, el uso de unas koinés en Europa (Kavatek, 2013). Junto a las otras lenguas “fuertes” se ha venido monopolizando o distribuyéndose la influencia sobre las lenguas “débiles” y consolidando modelos, ideales, esquemas (Bergenholtz y Tarp, 2004; Zimmermann, 2014). Ese es un tema que no se desarrolla en esta investigación, pero basta solo con mirar la magnitud de la situación diplomática cuando sabemos que el presidente de Grecia habla francés, inglés o español, pero el presidente de Francia no habla polaco, ni finés, ni griego. No es un secreto que esa inequidad es espejo de la influencia, el poder y el control que se ejerce

sobre asuntos determinantes, no solo para el uso de la lengua, sino de su enseñanza y las actitudes y creencias que intervienen en los ámbitos de estas realidades.

Como característica integral de la política lingüística autorizada por el gobierno, gracias a la cual el Estado espera alcanzar la conformidad y, por lo tanto, legitimar su poder, la planificación lingüística se centra en la distribución del poder lingüístico e implica a los proyectistas como personas con autoridad sobre el poder sociocultural y económico en un Estado, una nación o una entidad nacionalizada (Macedo, Dendrinis y Gounari 2005:47).

Esa cita ilustra que detrás de las decisiones existe un trasfondo de poder que determina esa acción y sugiere también que las decisiones son asumidas de acuerdo con unos principios y objetivos de “conformidad” a los intereses (Cooper, 1989; Calvet, 1997; Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010; Zimmermann, 2014). Nada está oculto en los asuntos de lengua. En el libro *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés* Macedo, Dendrinis y Gounari (2005) entienden que las prácticas discursivas vinculadas a la política lingüística europea interpretan la homogeneidad lingüística y cultural como algo positivo mientras que la diversidad es interpretada como algo negativo. Según sus hipótesis, este dogma anti-diversidad ha impedido el desarrollo de políticas verdaderamente plurilingües y como tal contradicción choca a su vez con la potestad irrevocable que tiene un Estado de intervenir en sus asuntos, la tendencia es que el uso se imponga a la norma.

Es el proceso de formación de Estado lo que crea condiciones para la constitución de un mercado lingüístico unificado, dominado por una lengua oficial. Esta lengua dominante, usada en acontecimientos y lugares oficiales, se convierte en la norma con la que, teóricamente, se miden todas las prácticas lingüísticas (Bourdieu, 1991, p.37).

Dentro de esa concepción racionalista, conviene resaltar la convención que sostiene que el desarrollo se alcanza de mejor manera cuando se es homogéneo. La idea de unión, orden y progreso de marcado carácter racionalista es la que está incluso vinculada a la sociolingüística (Moreno Fernández, 2012) los estados desarrollados son, lingüísticamente hablando, homogéneos (Haugen, 1959; Salvador, 1993; Calvet 2004, Hamel, 2004). Ciertamente, como se ha podido observar en la coincidencia de los autores, que los objetivos de la política lingüística están relacionados con la lengua y la lingüística, por un lado, pero también con la sociedad y la sociología por otro.

Todo indica a que el estudio teórico de la política lingüística ha estado en manos de sociólogos del lenguaje. De ahí que los criterios que maneja pertenezcan más a la tradición de los estudios de la sociología que a los de la lingüística (Bergenholtz y Tarp, 2004). Tal y como se desarrollará más adelante, conviene precisar que los *estudios*

sobre política lingüística es un fenómeno que se inicia relativamente reciente, a mediados del siglo XX. Sin embargo, el ejercicio de la política lingüística, es decir, la toma de acciones y medidas vinculadas a la lengua es tan antiguo como el hombre⁵.

Francisco Moreno Fernández (2012) en su libro *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* reserva una parte para la planificación lingüística. Sostiene que “la lengua es un fenómeno social y por ello tiene aspectos que han de preocupar a los sociólogos; pero los sociólogos la atienden, no por ella misma, sino en tanto en cuanto es parte capital de la organización social” (Moreno Fernández, 2012, p.333). Incluye, además, una referencia del profesor Fernández Pérez y su trabajo *Teoría y aplicación. El estatuto de la planificación lingüística* para agregar que “planificar es preparar un plan destinado a orientar o determinar el uso de una o más lenguas en una comunidad” (Moreno Fernández 2012, p.333).

Así, ¿cómo no deducir que al existir una política lingüística para todo el mundo hispano (panhispánica) ese plan se destina a instaurar un orden y determinar el uso de nuestra lengua?

1.1 Evolución de las ideas

De forma elocuente, lo que ahora se entiende como *política lingüística* o como *planificación lingüística* no es tan simple de definir. La literatura especializada tiende a presentarlas o mediante ejemplos de estudios de caso o como planteamientos sinónimos. Este hecho complica una definición precisa que pueda ser extraída a modo de marco de referencia para este trabajo. La razón que subyace a ese hecho parece ser la necesidad de adecuar las definiciones a las necesidades y a los contextos en que se ejecutan; lo que al mismo tiempo representa su conflicto y limitación para establecer un criterio suficientemente versátil y adaptable a cada situación, consolidándose una *teoría*.

La literatura especializada hace énfasis en la evolución diacrónica de las ideas relacionadas con la política y la planificación lingüística y con el modo en que han sido concebidas desde la mitad del siglo XX. Las publicaciones y artículos de investigación revisados para este trabajo presentan coincidencias, aunque su excesiva ejemplificación influye en que los postulados muestren por lo general adaptaciones en forma de estudios de caso más que definiciones conceptuales definitivas. Claro está, la aplicación de una

⁵ Por esta razón, al comienzo de este capítulo se inicia mencionando la atención que ha hecho el hombre, y su civilización, a los asuntos de las lenguas. El mito de la Torre de Babel ha sido la referencia más antigua de la que se ha conseguido referencia, a pesar de tratarse de un mito; pero autores como Octavio Paz (1956) o más recientemente María Kítova-Vasíleva (2013) reflexionan para aportar que el control sobre el lenguaje podría datarse desde los albores de las grandes civilizaciones de la antigüedad.

planificación o política lingüística se ejerce a partir de los intereses de la autoridad, de los grupos dominantes donde se lleva a cabo, aunque es necesario resaltar que tras la comprensión del ámbito del término se decantan dos corrientes muy bien delimitadas: la visión angloamericana volcada hacia la instrumentación de la planificación y los objetivos, y la visión europea más atenta a la política y al poder.

Hasta la mitad del siglo XX no se observa un mayor empeño por actuar de manera organizada y sistemática en la resolución de múltiples y diversos conflictos lingüísticos (Le Page 1964; Fishmann/Ferguson/Das Gupta 1968). De este modo, la planificación lingüística hunde sus raíces en la sociolingüística, adquiere estatus de subdisciplina académica (*language planning*) y se enmarca en el estudio más general de una lingüística aplicada (Jernudd/Das Gupta 1971), que enfatiza la necesidad de atender pormenorizadamente al contexto sociocultural para el que se destinan las medidas diseñadas (Amorós Negre, 2013, p.26).

Podría sostenerse que el concepto de *política lingüística* se refiere a la actuación o determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad (a través de legislaciones, decretos judiciales, o lineamientos políticos para definir cómo y de qué forma usar la lengua para alcanzar las competencias de los hablantes y el uso correcto), mientras que la puesta en práctica de esa política (pública) se denomina con el término *planificación lingüística*. En realidad esos conceptos se complementan uno a otro y tanto las decisiones de poder (política) y el paso a la acción (planificación) parecen estar vinculados inexorablemente. Lo que sí valdría la pena aclarar es que el debate teórico en torno a estas ideas se ha venido dando desde una perspectiva sociolingüística, pues coincide cronológicamente con el nacimiento de la sociolingüística en vista de que para comprender el objeto de estudio es vital comprender los cambios sociales que la impulsan (Cooper, 1997).

Conviene resaltar que la literatura especializada coincide en el hecho de que la disciplina sociolingüística surge tardía a mediados de la década de los 60 del s.XX. Moreno Fernández (2012) identifica una serie de eventos académicos fundamentales asociados al nacimiento de la sociolingüística y que deja claro la aproximación epistemológica y el espíritu teórico que les impulsaba.

En 1963, la reunión anual de la *American Anthropological Association* (en San Francisco, California congregando a lingüistas, psicólogos y sociólogos). En 1964 la Conferencia sobre Sociología (en la Universidad de California de Los Ángeles con un marcado carácter antropológico) y el Encuentro sobre Sociolingüística de la Universidad de Indiana en 1966 (centrado más en sociología), pero en los que los trabajos de William Bright, Stanley Lieberman, Bloomington, John Gumperz y Dell

Hymes realizaban sus aportaciones hacia nuevos caminos ofreciendo respuestas a la crisis de la lingüística teórica sin presentar realmente una revolución lingüística en tanto no ha significado un paradigma nuevo sino diferentes enfoques para abordar estos estudios (Fernández Moreno, 2012).

En Europa, el francés Louis-Jean Calvet (1997) en su libro *Políticas lingüísticas* sostiene que el primero en utilizar *language planning* fue Einar Haugen en 1959 a propósito de los problemas del uso de la lengua noruega tras siglos de dominación danesa. A su vez, el profesor estadounidense Robert L Cooper (1989), de la Universidad Hebrea de Jerusalén también reconoce que efectivamente E. Haugen fue el primero en emplear dicho término en una publicación el último año de la década de los cincuenta del siglo XX, pero afirma que “no existe una definición única y universalmente reconocida de la planificación lingüística” (Cooper, 1989, p.41) y atribuye a George Miller la creación de la idea *ingeniería lingüística* para 1950 como idea primitiva de lo que nos interesa.

En la tradición francesa ha sido utilizado también el término “glotopolítica” para referirse a las políticas de la lengua y los idiomas o incluso el de “sociopolítica aplicada”, “reglamentación lingüística” y/o “desarrollo lingüístico” (Cooper, 1989; Calvet, 1997). Sin embargo, la aplicación y consolidación de la disciplina, en caso de que pudiera llamarse de esa forma, se concentra, inicialmente, entre la dupla planificación-política, hasta que a finales del siglo XX emerge la perspectiva de la *glottopolitique* para tratar de aportar una nueva concepción: el trabajo de Guespin y Marcellesi (1986).

El desarrollo de los términos y su diferenciación parece estar limitado al campo de la planificación, con sus tipologías, funciones y variedades. De hecho, en el libro *La planificación lingüística y el cambio social*, Cooper (1989) sostiene que de todos los términos que se usan hoy el de “planificación lingüística” es el más popular.

Si bien es cierto que Haugen fue el primero en utilizar la expresión *planificación lingüística* definiéndola como “la actividad consistente en preparar una ortografía, una gramática y un diccionario para orientar a escritores y hablantes de una comunidad de hablantes heterogénea” (Calvet, 1997, p.2), pero al mismo tiempo sostiene que, en realidad, el primero en plantear la idea de planificación lingüística fue Uriel Weinreich en 1957, aunque lo hizo en el marco de una participación en un congreso celebrado en la Universidad de Columbia y fue allí donde Haugen, aparentemente, tomó esa noción, la desarrolló y finalmente pasó a la historia como el primero en publicar un libro al

respecto: *Planning for a standard language in modern Norway* a finales de los cincuenta del siglo XX (Calvet, 1997). Haugen sostiene que la planificación lingüística es una forma de “intervención estandarizadora (por medio de reglas ortográficas, etc.) del Estado de manera de construir una identidad nacional luego de siglos de dominación danesa” (Calvet, 1997:2). Valga agregar la enseñanza de lenguas.

Esta reflexión resulta muy importante para este trabajo en vista de que el espíritu y la aproximación teórica que inspira y pretende justificar esta tesis se autodefine como glotopolítica, valga decir, abierta a la consideración de diversos factores y con actitud conciliadora. Más adelante se desarrolla mejor estos puntos.

A partir de la década de los años 60 del siglo pasado, tras el cambio de perspectiva que supuso el nacimiento de la sociolingüística, la intención de analizar los aspectos sociales, culturales, políticos y de planificación de la lengua generaron una efervescencia de ideas planteadas en trabajos que incluían las variables del contexto al análisis. Tanto Robert Cooper (1989) como Louis Calvet (1997) presentan en sus trabajos una evolución cronológica, sobre todo de los años setenta y ochenta del modo en que fueron evolucionando las ideas relacionadas con planificación y políticas lingüísticas. El primero, estadounidense, apela a la comparación de las definiciones manejadas por los diferentes autores; mientras que el segundo, francés, se enfoca en una serie de trabajos publicados que reflejan el desarrollo y el interés por el estudio sobre el tema.

1.2 Definiciones de política lingüística y planificación lingüística

Robert Cooper (1989) compila la evolución de las definiciones entre 1959 y 1986. En lo referente al término *planificación lingüística*, recoge las siguientes definiciones:

(1) Haugen, 1969: “En mi definición, la planificación lingüística incluye la labor normativa de las academias y los comités de la lengua, todas las formas de lo que se suele denominar cultivo del idioma (*Sprachpflege* en alemán, *sprogrøgt* en danés, *språkvård* en sueco) y todas las propuestas de reforma o normalización del idioma”.

(2) Thorburn, 1971: “[La planificación lingüística] ocurre cuando se trata de aplicar el cúmulo de conocimientos del idioma para cambiar el comportamiento lingüístico de un grupo de personas”.

(3) Rubin y Jernudd, 1971: “La planificación lingüística es la modificación deliberada del idioma, es decir, la modificación de los sistemas del código o del habla, o de ambos aspectos de un idioma, planificada por organizaciones establecidas con ese propósito o investidas de la facultad de cumplir esos propósitos. Como tal, la planificación lingüística se centra en la solución de problemas y se caracteriza por la formulación y evaluación de alternativas encaminadas a resolver los problemas del idioma a fin de encontrar la solución más satisfactoria (más eficaz u óptima)”.

- (4) Jernudd y Das Gupta, 1971: “No definimos la planificación como una actividad idealista y exclusivamente lingüística sino como una actividad política y administrativa encaminada a resolver los problemas del idioma en la sociedad”.
- (5) Gorman, 1973: “A mi entender, el empleo más adecuado de la expresión planificación lingüística se refiere a las medidas coordinadas encaminadas a seleccionar, codificar y a veces elaborar aspectos ortográficos, gramaticales, léxicos o semánticos de un idioma y difundir las medidas acordadas”.
- (6) Das Gupta, 1973: “La planificación lingüística consiste en un conjunto de actividades deliberadas sistemáticamente formuladas para organizar y desarrollar los recursos lingüísticos de la comunidad en un marco cronológico ordenado”.
- (7) Fishman, 1974: “La expresión planificación lingüística se refiere a la búsqueda organizada de soluciones para los problemas del idioma, típicamente en el plano nacional”.
- (8) Tauli, 1974: “La planificación lingüística es la actividad metódica consistente en reglamentar y mejorar los idiomas existentes o crear nuevos idiomas regionales, nacionales o internacionales comunes”.
- (9) Karam, 1974: “Las expresiones [del ámbito de la planificación lingüística] examinadas se refieren a una actividad mediante la cual se procura resolver un problema lingüístico, generalmente en el plano nacional, y que se centra en la forma, el uso o ambos aspectos del idioma”.
- (10) Weinstein, 1980: “[Cabe definir la planificación lingüística como] una actividad consciente que se realiza hace mucho tiempo con la autorización del gobierno y el propósito de modificar un idioma o sus funciones en una sociedad a fin de resolver problemas de comunicación”.
- (11) Paráfrasis de las palabras de Neustupny, 1983: “La planificación lingüística es la atención sistemática, rigurosa, racional y organizada que presta la sociedad a los problemas del idioma”.
- (12) Pratos, citado por Markee, 1986: “La formulación de políticas lingüísticas involucra decisiones relativas a la enseñanza y al uso del idioma y su elaboración meticulosa por las autoridades pertinentes, para orientación de otros” (Cooper, 1989, p.43).

Por su parte, la obra del francés Louis-Jean Calvet (1997) se centra en enumerar las publicaciones de los diferentes trabajos más que en aclarar las definiciones. Reconoce el aporte de los autores, pero se enfoca en dar información anecdótica respecto al contexto en que se dieron esas definiciones.

Fishman, Ferguson y Das Gupta publican en 1968 una obra colectiva dedicada a los problemas lingüísticos de los países en desarrollo y, durante el año universitario 1968-1969, cuatro investigadores, Jyotirindra Das Gupta, Joshua Fishman, Björn Jernudd y Joan Rubin, se reúnen en el East-West Center de Hawaii para reflexionar sobre la naturaleza de la planificación lingüística...de ese encuentro resultará una obra, *Can Language be Planned?* que pasa revista al estado de la cuestión en esa época (Calvet, 1997, p.3).

Resalta los progresos de la planificación lingüística integrados en la colección *Contribution to the Sociology of Language* dirigida por Joshua Fishman en donde se incluye lo que para Calvet (1997) es una impresionante concentración de obras en pocos años; básicamente durante los años setenta enumera los siguientes libros:

1. *Advances in Language Planning*, editado por J. Fishman, 1974;
2. *Language and Politics*, ed. por William O’Barr y Jean O’Barr, 1976;

3. *Selection among Alternates in Language Standardization, the Case of Albanian* de Jane Byron, 1976;
4. *Language Planning for Modernization, the Case of Indonesian and Malaysian*, de S. Takdir Alisjabana, 1976;
5. *Advances in the Study of Societal Multilingualism*, ed. por J. Fishman, 1977;
6. *Language Planning Processes*, ed. por J. Rubin, B. Jernudd, J. Das Gupta, J. Fishman, C. Ferguson, 1977;
7. *Advances in the Creation and Revision of Writing Systems*, ed. por J. Fishman, 1977;
8. *Colonialism and Language Policy in Vietnam*, de John DeFrancis, 1977

La coincidencia de los nombres de teóricos a los que se refieren Cooper (1989) y Calvet (1997) no es baladí. Como se ha sostenido antes, conviene subrayar que el nacimiento y el boom de las teorías de política y planificación lingüística están íntimamente ligadas al surgimiento de la perspectiva sociolingüística (Narvaja de Arnoux, 2000). Detrás de esa intención por asumir acciones para precisar, adecuar, modificar el estatus y el uso de la lengua, puede verse un acercamiento o una separación del ejercicio del poder.

En el trabajo de Calvet (1997) se encuentra la siguiente definición del 1994, hecha por el quebequense Pierre-Étienne Laporte, que se añade para completar la lista de las doce definiciones recogidas por Cooper en 1997 (que presenta a) la política lingüística como un marco jurídico y (al) ordenamiento (*aménagement*) lingüístico como el conjunto de acciones que tienen por objeto precisar y garantizar cierto estatuto a una o varias lenguas. Además de complementar de mejor forma la idea que sugiere el estadounidense con su “docena del fraile” (que es como titula el segundo capítulo de su obra) y adecuarla realmente a lo que se entiende por una docena de fraile⁶, esta última definición demuestra claramente la dicotomía entre lo que la literatura científica presenta como sinónimos, aunque en la práctica sean más bien complementos. Se trata de esa relación aparentemente de subordinación entre la política lingüística y la planificación, la norma y la acción.

1.3 Desarrollo de la planificación formal y funcional

En una primera etapa Haugen (1959) el padre del término *language planning* lo usa con una connotación económica y estatal, en el significado de *determinar* los objetivos de acuerdo con un plan y prever la provisión de recursos y medios necesarios

⁶ Expresión utilizada para referirse al conjunto de trece cosas en la que esa unidad que excede la docena se ofrece en beneficio de quien la porta. El origen se le atribuye a un fraile que al parecer entró en una venta de huevos para comprar una docena de posturas. Como eran para distintas personas, le dijo así a la dependienta: *Como son para distintas personas, póngamelos separados de la siguiente manera: media docena, para el padre; un tercio de docena, para el párroco, y para mí que soy más pobre, un cuarto de docena.* Es decir, $6 + 4 + 3 = 13$, y no una docena.

para lograr esos objetivos. Sus reflexiones pasaban por la *teoría de la decisión*, que se utiliza esencialmente en el dominio del “*management*” o, si se prefiere, de la gestión económica. Calvet (1997) sostiene que precisamente después del aporte realizado por Heinz Kloss en 1967 recomendando distinguir entre “lenguas *Abstand*” (que significa en alemán “distancia”, “separación”) y “lenguas *Ausbau*” (“desarrollo”) para diferenciar las lenguas que se perciben como aisladas o independientes de las que se perciben como vinculadas a lenguas próximas o familiares, se da una repercusión considerable que aparentemente inspira a Haugen para replantear su análisis y proponer un segundo modelo.

1.3.1 Los modelos de Haugen

Calvet (1997) analiza de una manera crítica la evolución de las ideas en la obra de Haugen y distingue dos períodos. En la primera etapa de su obra, al analizar las diferentes fases de una planificación lingüística entendida como un proceso de decisión en el que se conjugan los problemas, los que toman las decisiones (a quienes llama “decisores”), las alternativas, la evaluación y la puesta en práctica, más que crear un concepto, Haugen delimita un campo de acción. Calvet (1997) alerta que bajo este modelo solo se plantea la problemática que surge en torno al poder y las relaciones de intereses y fuerzas, y esto queda explícito al no ser consideradas las condiciones de plurilingüismo, los conflictos que surgen entre las lenguas en contacto y su ubicación dentro de una concepción de la planificación de acuerdo con la corriente liberal norteamericana. El teórico francés le critica a este primer modelo de Haugen el hecho de que hay una exportación y aplicación mecanicista de los modelos usados en la economía liberal y la gestión de empresas sin aporte de análisis sociológico entre el equilibrio de fuerzas en juego. Según Calvet (1997), Haugen propone un modelo que no pondera adecuadamente la relación entre lenguas y sociedades aunque se especifica que el aspecto nacional o bien estatal de la política lingüística evidencia que “sólo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación, (y) poner en práctica sus opciones políticas” (Calvet, 1997, p.5).

El segundo período en los planteamientos teóricos de Haugen está claramente influido por la distinción entre lenguas *Abstand* y lenguas *Ausbau*, propuesta por Kloss (Cooper, 1986). Comprendiendo que las lenguas *Abstand* europeas como el finés o el griego no están vinculadas a las otras⁷ que sí que tienen una vinculación indiscutible

⁷ Aunque al comienzo de este capítulo se clarifica que precisamente del griego, junto al hebreo y al latín surgió el alfabeto que hoy conocemos como cirílico.

con la lengua latina o con la germánica, la problemática de las lenguas en Europa debió de replantearse (Cooper, 1986; Calvet, 1997; Bergenholtz y Tarp, 2004). Al tiempo, Calvet (1997) agrega que Kloss introduce otra distinción significativa: habla de *planificación del corpus* para referirse a las intervenciones en la forma de la lengua, como pueden ser la creación de una escritura, evolución del léxico, el criterio de neologismos y préstamos, las normas de estandarización, separadas de la *planificación del estatus* más enfocada en las intervenciones de las funciones de la lengua, el estatus social, convertir a una lengua en oficial, fomentar su estudio en la escuela y las relaciones con las demás lenguas. Al evidenciar que la política lingüística podía bien intervenir para declarar una lengua oficial respecto a otras (estatus) o para promover la acepción de un vocablo o crear normas ortográficas (corpus) el campo de acción amplió sus influencias.

A comienzos de los ochenta Haugen sigue trabajando en su modelo e incluye un par de dicotomías (forma - función) y (sociedad [estatus] - lengua [corpus]) que cruza para hacer más expedito el análisis (Calvet, 1997). El siguiente cuadro Calvet (1997, p.9) lo presenta elocuentemente:

	FORMA (planificación lingüística)	FUNCIÓN (cultivo de la lengua)
SOCIEDAD (planificación del <i>estatus</i>)	1. <i>Elección</i> (proceso de toma de decisión) a) Identificación del problema b) Elección de una norma	3. <i>Aplicación</i> (proceso educacional) a) Corrección b) Evaluación
LENGUA (planificación del <i>corpus</i>)	2. <i>Codificación</i> (estandarización) a) Transcripción gráfica b) Sintaxis c) Léxico	4. <i>Modernización</i> (desarrollo funcional) a) Modernización de la terminología b) Desarrollo estilístico

1.3.2 El aporte de Cooper

Por su parte, Robert L. Cooper (1989) considera que

la planificación formal incluye actividades como la acuñación de nuevas palabras, la reforma de la ortografía y la adopción de un nuevo sistema de escritura. En suma, incluye la creación de nuevas formas, la modificación de formas existentes y la selección entre varias formas alternativas de un código oral o escrito. El cultivo, la reforma y la normalización de la lengua señalados en la definición de Haugen (*primera definición de la lista de la docena del fraile*) y la selección, codificación y elaboración de aspectos lingüísticos incluidas en la definición de Gorman (*quinta de la lista*) constituyen ejemplos de planificación formal (Cooper, 1989, p.44).

En cuanto a la planificación funcional de la lengua, Cooper sostiene que Kloss consideraba que

la planificación funcional tenía por objeto que el gobierno de un país reconociera la importancia o la posición de una lengua en relación con otras. Sin embargo, desde entonces la expresión ha incorporado el sentido de asignación de lenguas o variedades lingüísticas a funciones determinadas, por ejemplo, medio de instrucción, idioma oficial, vehículo de comunicación masiva (Cooper, 1989, p.44).

El tercer tópico que incluye la llave de Cooper (1989) al tratar la planificación formal y funcional de la lengua se refiere a la planificación de la adquisición de la lengua. Partiendo del supuesto que la promoción de una lengua supone un aumento considerable de usuarios, la planificación de la difusión propiamente dicha puede resultar una planificación de su función en tanto y cuanto esté orientada al incremento del uso de la lengua. No obstante cuando se orienta al aumento del número de usuarios “me parece que corresponde establecer una categoría analítica aparte para el énfasis de la planificación lingüística” (Cooper, 1997, p.46). De igual forma reflexiona en torno a los cambios de función y de forma impulsados por la planificación formal y funcional que afectan a la lengua y a los usuarios simultáneamente. Incluso, al parecer existen ciertas reservas por considerar que la planificación de la adquisición sea objeto de planificación lingüística en vez de su concepción tradicional que la vincula a la lingüística aplicada.

Estas diferencias entre la planificación formal y funcional de la lengua no han dejado de generar debate. Ciertamente el umbral que separa a una de otra es muy delgado y la distinción puede darse mejor en la teoría que en la práctica, pues ante un ejemplo hipotético de promoción de una educación plurilingüe podría entenderse como una planificación funcional cuando en realidad es un ejemplo de asignación de la lengua, en este caso, varias, o incluso considerarse la planificación funcional como un caso de asignación propiamente dicho sin que por ello sea contradictorio el planteamiento.

1.3.3 Tres paradigmas en *Language Policy & Planning*

En la literatura especializada no hay una nomenclatura común para referirse a la disciplina que atiende la política y/o la planificación del lenguaje. Es evidente que la multifacética aproximación al objeto de estudio se lleva a cabo desde diversas premisas, prioridades e intereses de investigación (sociales, políticos, lingüísticos, psicológicos, culturales, etc.). Amorós Negre (2016) subraya en “*Different paradigms in the history of Spanish language policy and planning*” precisamente la dificultad de estos estudios por alcanzar el estatus de teoría y, sobre todo, diferentes paradigmas con que se ha abordado el estudio de la política lingüística y de planificación de la lengua española, basándose

en el trabajo previo “*Orientation in language planning*” realizado por Richard Ruiz en 1984. Conviene destacar que hay una clara diferencia entre lo que son los estudios sobre la política y la planificación lingüística y lo que se entiende por el surgimiento del enfoque glotopolítico, aunque por su epistemología, intereses, métodos y ejecución estén relacionados.

Los tres paradigmas que sostiene Ruíz en 1984, según Amorós Negre (2016) parecen coincidir con lo que se describirá más adelante en relación con el desarrollo del enfoque glotopolítico. Las tres paradigmáticas que distingue emergen a partir de la concepción que se hace del lenguaje; bien como *problema*, como *derecho* o como *recurso*; y se hace eco de la dificultad de desarrollar una teoría general que pueda ser aplicada a las diferentes situaciones y lenguajes.

The expression LPP will thus be referring to the different levels of linguistic activities and agents that influence the form, function and acquisition of language varieties. LPP must consequently be conceived as a circular and dynamic process which involves both de jure, official measures, dictated top-down from a macro level, and bottom-up (Cooper 1989; Kaplan and Baldauf 1997; Fishman 2006) covert or hidden, ‘implicit, informal, unstated, de facto, grass-root and latent’ initiatives (Shohamy 2006, 17) – the latter making it necessary to turn one’s gaze towards the micro-linguistic dimension (Ricento and Hornberger 1996; Canagarajah 2005; Johnson 2013) (Amorós Negre, 2016, p.2).

El aporte de Amorós-Negre (2016) complementa el análisis al resaltar el dinamismo y la necesidad de incorporar al análisis las múltiples influencias y la concepción multidimensional que sugieren los especialistas. Esta concepción hecha al concebir las medidas de planificación y política lingüística explican los esfuerzos de los planificadores por solucionar los conflictos lingüísticos en espacios multilingües. De ahí la reflexión y ejemplificación al vincular, por ejemplo, el paradigma de “lengua como problema” con la colonización de América y los hechos históricos que dan fe de prohibiciones e imposición de la lengua castellana en la España americana⁸.

Conviene destacar que el estudio de estos asuntos que atienden estas corrientes disciplinarias deja en evidencia conflictividad, luchas hegemónicas y pugna por el poder como lo describen Michel Foucault y Pierre Bourdieu en sus trabajos durante la segunda década del siglo XX. Establecer una lengua respecto a otra ocasiona confrontación. El desarrollo de este campo subdisciplinar de la sociolingüística deja claro que la ejecución de estas lecturas y estudios han venido llamando la atención de los interesados en conocer más sobre los aspectos que intervienen en los asuntos relacionados con la

⁸ En su tesis doctoral, Amorós Negre (2013) amplía el desarrollo y las diferencias entre política lingüística y planificación lingüística en el marco de un estudio sobre la estandarización.

lengua, pero que desde la estricta concepción filológica parecen mantenerse en un segundo plano⁹.

2. INTRODUCCIÓN A LA GLOTOPOLÍTICA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Cuando se plantea que esta tesis se realiza desde una perspectiva glotopolítica implica, *per se*, una aproximación innovadora. El término “glotopolítica”, que identifica a una nueva perspectiva disciplinaria, proviene de la tradición sociolingüística francesa de mediados de los años ochenta del siglo XX. Emerge con la intención de neutralizar diferencias, para referirse de la forma correcta, de manera justa y ecuánime, incluyendo, por supuesto, a las intervenciones en el espacio del lenguaje, las ideologías, las actitudes, realidades, decisiones, leyes, etc. relacionadas con la lengua, el habla y los discursos. Sus creadores consideran que

essentiellement, il offre à nos yeux l'avantage de neutraliser, sans s'exprimer à son égard, l'opposition entre langue et parole. Il désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente (...) Glotopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique (Guespin y Marcellesi, 1986, p.7).

Surge como una alternativa para hablar de política o planificación lingüísticas centrándose desde lo lingüístico hacia lo político, más que desde la planificación o la política o la antropología o la ética o la economía hacia lo lingüístico. Así, debería ser abrazada como la aproximación de los lingüistas a los temas políticos, sociales, culturales, económicos que tradicionalmente consideran extralingüísticos. El término glotopolítica combina “la glótica”, ciencia del lenguaje, y “la política”. Sin llegar a ser una disciplina la glotopolítica es, de alguna manera, una actitud investigadora, un enfoque, que demanda ponderar la tradición discursiva teórico-académica enmarcándola en un plano histórico contextual y, ahora, globalizado, para así considerar todos esos hechos de lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político. Quizá convenga más llamarle enfoque que disciplina ya que, como actitud, implica una posición individual ante el hecho de estudio en tanto (re)interpreta y (de)construye la problemática y el multidisciplinar *state of the art* de las investigaciones, por un lado, y a las acciones de planificación y de la política lingüística por el otro, como queda sugerido con la evolución descrita antes. Es una visión crítica, pero muy completa que

⁹ Una observación empírica que ha podido hacerse durante la realización de este trabajo, participando en congresos internacionales, solicitando becas, apoyos y plazas en distintos departamentos o proyectos es que resulta, a veces, extraño que se desarrolle este tipo de trabajos desde una Facultad de Filología al parecer tradicional y más alineada con una mirada más tradicionalista (pero no por ello no vanguardista).

se encuadra muy bien para asumir esta investigación doctoral con punto de vista y propuesta y aplicación seudoteórica.

La glotopolítica, al emerger con cierta intención conciliadora, se interesa por (re)analizar la verdad tras esos hechos del lenguaje en los que la acción, el efecto y la influencia de individuos, de instituciones, de leyes, etc., es decir, de lo social, denota posiciones políticas. De ahí que ponga especial atención en el estudio de las transformaciones, ámbitos, estadios, situaciones en los que se llevan a cabo y se hacen latentes las ideologías, actitudes, intervenciones, etc. relacionadas con las lenguas, las hablas y los discursos.

Como enfoque de investigación la glotopolítica atiende el estudio contextual del lenguaje como lo hacen la sociología del lenguaje, la antropología lingüística y/o la sociolingüística desde sus propias epistemologías. Valiéndose de las mismas metodologías que estas, la glotopolítica se distancia de ellas con su aporte de visión crítica hacia el objeto, fenómeno o situación estudiada. Además de contar con un marco teórico complementado, transversal y multidisciplinario, su principal rasgo distintivo es la atención a lo ideológico. Su campo de acción presenta límites borrosos en la medida en que el desarrollo teórico y la intervención y ejecución de “decisiones lingüísticas” repercuten directamente con los individuos y la sociedad. Por tanto, el factor ideológico está muy presente, otorgándole un activo sentido crítico desde su concepción teórica hasta el producto de sus análisis.

En el ámbito del español, Elvira Narvaja de Arnoux de la Universidad de Buenos Aires introduce el término a finales del XX, comienzos del s. XXI. La tradición de los estudiosos de lo “político en el lenguaje”, dentro de las tres disciplinas antes mencionadas, parecían decantarse entre aproximaciones de la planificación lingüística o política lingüística; principalmente enfocados en la planificación del corpus y en el sistema descriptivo prescriptivo normativo de la lengua, considerando menos esas otras intervenciones contextuales de las regulaciones del lenguaje. Así mismo, desde *The City University of New York (CUNY)*, José del Valle, de origen *galego*, ha aportado estudios sistematizados sobre la hispanofonía como ideología del español, la imagen de la lengua, y lo que define como

un sistema lingüístico-ideológico que produce y reproduce un orden de las relaciones culturales y económicas claramente dependiente, por un lado, de la vieja unión colonial entre España y América hispanohablante, y por otro, de la dinámica de los mercados nacionales e internacionales en el contexto de la globalización (Del Valle, 2007, p.32).

Narvaja de Arnoux (2000) y Del Valle junto a Gabriel-Stheeman (2004) han permitido crear puntales en la investigación de la perspectiva de la “política del lenguaje”, alumbrando, valga decir, nuevas narrativas glotopolíticas en nuestra lengua, en Argentina-Latinoamérica y Estados Unidos-España, respectivamente.

No obstante, la diversidad disciplinar subraya una dificultad para acordar perspectivas y enfoques suficientemente amplios y a la vez flexibles y adaptables a cada situación para teorizar y consolidar una teoría glotopolítica.

La intención primera de este texto busca mostrar la evolución epistemológica de estos campos del saber para proponer que asumir una perspectiva glotopolítica para el estudio de la enseñanza de lenguas modernas permite considerar múltiples variables y por ende acercarse a una interpretación más adaptada e integral y transversal de la realidad que nos rodea casi ya entrada la tercera década del siglo XXI.

2.1 Sobre la génesis y la actualidad “disciplinar”

El desarrollo, la historia de la idea, del enfoque glotopolítico es dinámico, actual y elocuente. Todavía no es una disciplina como tal. Sin embargo, desde la publicación del trabajo de Jean-Baptiste Marcellesi y Louis Guespin “*Pour la glottopolitique*” en la revista francesa *Langages*, n°83 (1986), el campo de estudio coge cuerpo y se establece que la glotopolítica atiende las múltiples maneras en que la sociedad actúa, siendo consciente o no, sobre el lenguaje, sobre la lengua, sobre el habla o sobre los discursos, reprimiendo, legislando, emprendiendo, acordando, marginando. La evolución para llegar al espíritu de lo que ahora despunta como enfoque disciplinar tiene un proceso largo y según Narvaja de Arnoux (2000) ha atravesado tres fases importantes de transformación, tres corrientes, desde mediados del s. XX, a partir de las cuales se ha imbricado y erguido la epistemología glotopolítica; protocolos y supuestos filosóficos, teóricos y empíricos de subdisciplinas que desembocan en la glotopolítica; además de las actitudes, creencias e ideologías resultantes de cada una de las corrientes descritas. Por otra parte, el área o campo de estudio al que se dedica la glotopolítica, valga decir, la política y planificación o planeación lingüística, tiene también, como se expresó antes, tres diferentes paradigmas (Amorós Negre, 2016) que modulan el quehacer disciplinario. No obstante, primero conviene ver las fases de transformación descritas por Narvaja de Arnoux (2000). La Primera Etapa se inicia a mediados de los años cuarenta del s. XX.

En el campo de la Lingüística, el interés por las políticas lingüísticas y el primer esbozo de un espacio relativamente autónomo de investigaciones están ligados a

dos procesos políticos importantes: por un lado, la división del mundo operada en Yalta por las potencias vencedoras de la Segunda Guerra y, por el otro, los procesos de descolonización en el espacio de los imperios de viejo tipo. Esto llevó al frente de la escena dos cuestiones: la regulación y control de áreas de influencia de las grandes potencias y la construcción de nuevas naciones. En el polo nacional se debían enfrentar situaciones lingüísticas de gran complejidad. En algunos casos, como los de África negra, se trataba de países integrados por etnias diferentes que no tenían una lengua vernácula mayoritaria o que dificultosamente podían imponer una -en muchos casos, sin tradición escrita- o que debían recurrir necesariamente a la lengua colonial. En otros, eran países con una lengua con tradición escrita vinculada a la religión, que debía ser adaptada a las necesidades de una sociedad moderna, como Israel o los países árabes. Y otras realidades correspondían a países con varias lenguas de cultura y, cada una de ellas, con un número importante de hablantes, como el caso de la India (Narvaja de Arnoux, 2000, p.4).

En ese contexto de bipolaridad hegemónica y profunda pugna ideológica sintetizada en Estados Unidos versus Unión Soviética se modula un aparato teórico metodológico centrado en la descripción sociolingüística de la comunidad con el fin de conocerlos y tomar decisiones, diseñar políticas y acciones para incidir en cada situación. En este período, en esta corriente,

se discute la naturaleza de la estandarización, se debate en torno a categorías tales como esquizoglosia o diglosia y emerge el concepto de bilingüismo armónico como principio ideal de ordenamiento lingüístico que pretende reconocer y compatibilizar el valor de las lenguas de identificación étnica o nacional y la necesidad de promover el conocimiento de las lenguas internacionales (Del Valle, 2014, p.89).

Es un período estructuralista, de retaliación, en que las potencias consolidaban sus lenguas, el “inglés” y el “ruso”, en sus áreas de influencia asociando en ambos casos su lengua con el prestigio, el desarrollo intelectual, los avances científicos y tecnológicos (Narvaja de Arnoux, 2000). La interdisciplinariedad se manifiesta a partir del trabajo en conjunto (como se mencionó en los apartados anteriores) de sociólogos, antropólogos, estadísticos, educadores, psicólogos y lingüistas que se enmarcan en establecer categorías, en normativizar. El trabajo de Narvaja de Arnoux (2000) es minucioso y sostiene que la concepción de la planeación o planificación lingüística busca ordenar esos escenarios de espacios lingüísticos para asignar o reconocer funciones a las lenguas en contacto (“oficial”, “nacional”, “vernácula”, “vehicular”, “creoles”, entre otros) y que era también, en muchos casos

iniciar o ampliar el proceso de estandarización de lenguas pertenecientes a culturas ágrafas, que vivían, como diría Bourdieu, en estado práctico ya que carecían de un patrón escrito. Se debían encarar los problemas de seleccionar una variedad dentro de un *continuum*, establecer una norma, armar glosarios, preparar material didáctico y material de lectura. Si bien la vocación intervencionista era dominante, en esta etapa se constituyó el conjunto de objetos propios de lo que

podemos llamar el campo discursivo de la glotopolítica, entre otros, las diferentes categorías de “lenguas”, a las que nos referimos antes, las variadas combinaciones entre bilingüismo y diglosia, los dos tipos de planificación, del corpus o del estatus (Narvaja de Arnoux, 2000, p.5).

Los aportes de los trabajos desde mediados del s. XX de Haugen en Noruega, Bourdieu en Francia y Oscar Uribe Villegas en México entre otros dan fe de este período de planificación lingüística. Narvaja de Arnoux (2000) destaca que en Latinoamérica la situación se da a partir de la pugna entre el “español” y el “portugués” frente a las lenguas indígenas. Se plantea que la alfabetización debe hacerse en lengua materna a partir de los lineamientos de la UNESCO mientras que los estados actuaban con discreción entre terminar de castellanizar a los nativos para facilitar su integración o el deber proteger a las lenguas indígenas y sus culturas ágrafas u orales (Narvaja de Arnoux, 2000). El debate no concluye y se complementa con nuevas organizaciones como Mercosur que incide también en la realidad suramericana.

En la Segunda Etapa, José del Valle (2014) considera que esta corriente “cuaja a partir de los años sesenta”, mientras que Elvira Narvaja de Arnoux (2000) la ubica “en el período que va desde los primeros años de la década del setenta”. En cualquier caso, ambos describen este período como una corriente más beligerante que se confronta a sí misma hasta que se escinde de la corriente anterior en tanto critica los modos de organización lingüística que de alguna manera “perpetúan las jerarquías propias del colonialismo. Desde esta posición, se cuestionará el concepto de bilingüismo armónico y se avanzará la idea de que el contacto es conflicto” (Del Valle, 2014, p.89).

El contexto de este período coincide con las luchas reivindicatorias de los derechos civiles de las minorías. La revista francesa *Les Temps Modernes*, cuyo director entonces era Jean Paul Sartre, describe los ejes centrales del período: “descubrimiento” de lenguas regionales por Estados de tradición centralista; el “reconocimiento” de la complejidad de los Estados multinacionales y una mirada no planificadora sino “crítica” de la situación lingüística de las nuevas repúblicas o naciones independientes (Narvaja de Arnoux, 2000). A esta época se remontan los aportes de Louis-Jean Calvet en 1974 con su *Linguistique et Colonialisme, Petit Traité de Glottophagie*, enfocado en la reivindicación de las lenguas indígenas y una crítica al colonialismo que ha servido de guía para comprender la acción y el activismo detrás de la investigación teórica. Desde entonces, se entrevé, es menester defender las minorías lingüísticas independientemente de su estatuto y desarrollo, sensibilizando incluso más cualquier elucubración, ya que

contrariar esta posición podría implicar defender la violencia y la arbitrariedad del poder.

El contexto histórico, el enfoque abiertamente ideológico y la concepción conflictiva del contacto entre lenguas y su acción y decisión política generó gran debate.

Una de las salidas a la situación señalada fue la indagación histórica de las políticas lingüísticas, lo que implicaba el reconocimiento de la dimensión lingüística de la política y del mayor espesor que esta adquiriría en ciertos momentos fundacionales. Se privilegiaron así, por un lado, los estudios sobre la Revolución francesa -particularmente los planteos de los jacobinos cuya vocación centralista era conocida- y la posterior puesta en marcha y ampliación del sistema educativo republicano y, por el otro, la Revolución rusa, desde los primeros planteos político-lingüísticos de los bolcheviques, donde la apertura hacia diversas lenguas dio lugar a una notable producción teórica, hasta el cierre del período stalinista. La comprensión del papel de la lengua en estos procesos exigió ahondar la reflexión sobre la relación entre lengua y nación. Se relevaron así las tres posiciones nucleares, que aún hoy continúan siendo puntos de referencia ineludibles. La primera, considerada la concepción alemana, sostiene que la lengua es un aspecto fundamental de la definición étnica de nación y lo que permite reconocerla. La segunda, apoyada en la experiencia francesa, afirma que la lengua común es el resultado de un proceso histórico, vinculado al desarrollo del Capitalismo, en el que la acción del Estado es central no solo para la unificación jurídica, administrativa y mercantil sino también para la construcción de la ficción de la comunidad de lengua como base de la nación. Y, la tercera, formulada en principio por Otto Bauer, a comienzos de siglo, a partir de la experiencia en los Estados multinacionales, señala que la nación se define por la comunidad de destino, anclada esta en la experiencia histórica de sus miembros y expuesta, en general, en una comunidad de lengua, pero no necesariamente (Narvaja de Arnoux, 2000, p.9).

Esta fase, etapa o corriente, culmina a mediados de los años ochenta y da paso a un proceso de auge de los movimientos integradores enmarcados en el proceso de la globalización vigente de nuestros días.

La Tercera Etapa

está ligada a los procesos políticos y económicos de integración regional, a la formación de redes de interacción transnacionales y a los flujos de capital, gente e información típicamente asociados con la globalización. Se negocian, en esta fase, tensiones entre el valor cultural, político y económico de las lenguas en los mercados lingüísticos regionales, nacionales y globales; las minorías lingüísticas universalizan su reivindicación y engarzan sus discursos con los de los derechos humanos; y se organizan industrias lingüísticas en torno a, por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras, la terminología y la traducción (Del Valle, 2014, p.90).

En términos de Narvaja de Arnoux (2000) ante este contexto la glotopolítica recupera su afán planificador presenciando la constitución y el afianzamiento de entidades supranacionales que junto a la agudización del problema nacional en los espacios multinacionales demanda para impulsar la interacción e integración. De modo

que se impulsan nuevamente regulaciones del espacio lingüístico, programas educativos que incluyen a una lengua extranjera (manejo instrumental en el peor de los casos).

En la corriente actual de la glotopolítica se presta también atención en el léxico y la terminología científica, mientras que los espacios comunitarios supranacionales demandan traducción e intérpretes para alcanzar sus objetivos tras los intentos de sistematizar, unificar, estandarizar, pero, sobre todo, simplificar las normas ortográficas (Narvaja de Arnoux, 2000).

Las diferencias lingüísticas son percibidas hoy en día, glotopolíticamente hablando, como problemas prácticos que se resuelven técnicamente. Las lenguas pasan a tratar de desligarse de su carga ideológica para convertirse en dignos códigos mediante los que se manifiesta una cultura globalizada.

Un nuevo ideograma aparece: ‘Las lenguas nacen y permanecen libres e iguales en derechos’. La retórica jurídica fija y desencarna la angustia identitaria. Sin embargo, los expertos deben hacer algunos ajustes ya que el tiempo de los sujetos es más lento que el de la economía y la subjetividad es remolona. La Glotopolítica se centra, entonces, en el estudio de las actitudes y representaciones, que explican las reticencias y valoraciones de los hablantes. Se multiplican las investigaciones acerca de cómo los individuos perciben y evalúan lenguas y variedades. Encuestas, cuestionarios, entrevistas, historias de vida suministran una información nada desdeñable que permite afinar las prácticas de intervención. La ciudad, por su parte, se presenta como el laboratorio glotopolítico por excelencia” (Narvaja de Arnoux, 2000, p.9).

En la actualidad el plurilingüismo se ha hecho palpable a partir de los cambios de códigos que los hablantes hacen para utilizar una lengua u otra (Consejo de Europa, 2008). Europa es el territorio aparentemente con mayor variedad lingüística y lo destacable de todo esto es enfatizar que las intervenciones de las organizaciones, instituciones y de las tradiciones que modulan las lenguas de los estados que han sido dominantes tienden a centrarse en producir estrategias para defender, promocionar, impulsar, limpiar, fijar, unir, difundir, promover su lengua oficial, utilizando discrecionalmente su estructura estatal para alcanzar sus fines. La Política Lingüística Panhispánica y la hispanofonía, como ideología de la lengua española (Del Valle, 2007), son producto de estas realidades (Meza Morales, 2015).

Vale resaltar que la elocuencia y el dinamismo de la disciplina glotopolítica evidencia su carácter activista y sensible al contexto. Tanto la sociología del lenguaje, la antropología lingüística y la sociolingüística coinciden con la glotopolítica en tanto abordan y se interesan en aspectos contextuales del hecho lingüístico, más allá de sus aproximaciones y cercanía al sistema del lenguaje o a su origen o su función o su morfología (Narvaja de Arnoux, 2000; Del Valle, 2007). La convergencia, incluso

siendo más empírica o interpretativa, parece centrarse en que el acto se constituye en un contexto específico y el lenguaje tiene una visión básicamente contextual (Zimmermann, 2014).

La glotopolítica centrada pues en las representaciones, ideologías, actitudes, leyes y demás intervenciones permite aportar una (re)interpretación y (de)construcción de la narrativa y tradición académico-teórica de la historia de la lengua y, por qué no, de su enseñanza y aprendizaje a nativos y a extranjeros. La glotopolítica busca formas de convivencia y es necesario recordar que emerge como una perspectiva desde el campo de la lingüística y no desde la sociología, la antropología o la psicología. Por otra parte, el plurilingüismo y su vínculo intercultural atenúa las tensiones de conflicto ante las lenguas en contacto haciendo gala del ideograma vigente que asume a la lengua desde su nacimiento, libertad e igualdad de derecho indistintamente de su envergadura (Narvaja de Arnoux, 2000).

2.2 Historia y representaciones de un modelo de lengua “panhispánica”

La expansión del castellano (Cuervo, 1935; Amado, 1942; Lapesa, 1942; Amado, 1953; Rosenblat, 1971; García Mouton, 1994) y posterior consolidación como lengua común de uso entre los reinos hegemónicos de la península ibérica a partir del s. XV, así como su posterior extensión transatlántica es el hecho que fundamenta la actual situación del español como lengua global (Instituto Cervantes, 2016). Su esfuerzo por extenderse puede ser registrado desde la extensión de Castilla¹⁰, dejando en evidencia su transformación en vehículo de comunicación y lengua de prestigio de la totalidad de un imperio (García de la Concha, 2014b). Se hizo una lengua panhispánica.

El concepto de lengua panhispánica que se propone se centra en definir el constructo que posiciona a nuestro idioma como el segundo con mayor cantidad de hablantes como lengua materna y el segundo también en cuanto a población total de usuarios nativos, segunda lengua o lengua extranjera y estudiantes; junto con el hecho de ser la lengua con mejor perspectiva de crecimiento en los años venideros (Meza Morales, 2015, p.295).

Los componentes de esa representación, de ese constructo hoy globalizado son múltiples y de diversas naturalezas y orígenes. De modo que el hecho de que, en la actualidad, cientos de millones de hablantes usen esta lengua en el todavía reino y las repúblicas que alguna vez conformaron el imperio español demanda una aproximación

¹⁰Aunque podría parecer que se dibuja una dimensión premonitoria, dirigida, de largo recorrido histórico y netamente ideológica es posible o no la concordancia con estas interpretaciones en vista de la dificultad de comprobar empíricamente que la extensión del castellano se hizo "a sabiendas" de que iba a llegar a ser la lengua de la totalidad de los dominios, considerando la posibilidad de que quizá no estaba clara la voluntad de que se estuviese construyendo un imperio.

transversal, multidisciplinaria y activa para delimitar evidencias claves que recoge la historiografía y ofrecer entonces una (re)interpretación y (de)construcción de la historia de nuestra lengua¹¹.

Aproximarse glotopolíticamente a lo que se conoce como lengua española y hacerlo de forma responsable, reivindicadora y con ímpetu hacia la búsqueda de la verdad implica hacerse consciente de esas ideologías, de las acciones, actitudes, intervenciones, leyes, manifiestas durante la historia de la lengua española. Sin ánimo de ofrecer un estudio pormenorizado y exhaustivo, el siguiente conjunto de hechos representan intervenciones notables para comprender el estatus de nuestra lengua en el s. XXI.

El primer tópico que surge es la denominación de la lengua. Siendo el romance hablado en el reino de Castilla el primero que se sintetiza (Menéndez Pidal, 1926; Lapesa, 1942; Amado, 1942, Moreno Fernández, 2015), la dinámica de superioridad y dominación de aquel reino impuso su variante ante los reinos ibéricos vecinos que fueron uniéndosele para consolidar un modelo inicialmente cristiano y posteriormente hispano (Mondéjar Cumpián, 1981), valga decir, castellanizado en la península denominada en tiempos romanos como Hispania (Fusi Aizpurua, 2012; Senz y Alberte, 2011; Del Valle, 2013). No obstante, Menéndez Pidal (1926) y después Lapesa (1942) reconocen que el uso del adjetivo calificativo “español” para denominar a la lengua se remonta, al menos, a hace nueve siglos.

Mondéjar Cumpián (1981) precisa que en los primeros años del s. XIII aparece “español”, con el significado de lengua de Castilla, en el texto francés de Roman de Gaufréy: “*je soi bien parler francheis et alemant, / Lombart et espaignol, poitevin et normant*” (Mondéjar Cumpián, 1981, p.16). Aunque sugerentemente pareciera que denominar a la lengua “*espaignol*” es una creación de extranjeros no hispanohablantes¹², cabe resaltar que el constructo también es configurado unas décadas

¹¹ Al asumir la actitud glotopolítica, se subraya su naturaleza conciliadora, para proponer utilizar “nuestra lengua” (como sugiere la publicación de Ángel Rosenblat de 1971), pero también superar las sensibilidades y atribuciones implícitas y explícitas tras denominarla *lengua castellana (castellano)* o *lengua española (español)* como demuestran los resultados del trabajo de Chiquito y Quesada Pacheco (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* realizado en todas las capitales (y ciudades principales) hispanohablantes. No puede decirse que hay acuerdo conclusivo al confirmar que no en todos lados nuestra lengua es llamada con el mismo nombre.

¹² Este aspecto también podría ser motivo de debate, incluso en la actualidad. Se sabe que desde la constitución de 1978 el nombre oficial de España es el “castellano” y no el “español”, y aunque se comparta la cooficialidad con otras lenguas (catalán, vasco, gallego) proponer un cambio en la dinámica de la sociedad española actual a partir de la modificación del nombre de la lengua oficial en la

después en la obra *Estoria de España* (1260-1284) del rey castellano Alfonso X (Del Valle, 2013; Moreno Fernández, 2015). El trabajo de la Escuela de Traductores de Toledo dirigida por “El Sabio” designa a una “comunidad nacional” como objeto historiográfico y la denomina “España”. Pero estrictamente la situación jurídico-política del momento no coincide con esa realidad (Del Arenal, 2011; Fusi Aizpurua, 2012). Más que una “España”, se trataba de reinos independientes unidos de alguna manera por la fe y la lucha de reconquista (Fusi Aizpurua, 2012; Del Valle, 2013). Entonces, todavía no estaba configurada esa realidad, ni nación (Sepúlveda, 2005). Desde extramuros, en práctica, podría ser vista como un grupo que controlara el todo peninsular, pero historiográficamente no se ha hallado registro documental de la existencia de una “España” en aquel entonces¹³.

En el año 1492, además del triunfo final de la reconquista y el fin de la invasión musulmana en la península Ibérica con el control de Granada y el inicio de los viajes exploratorios de Colón, en la ciudad de Salamanca, ve la luz la primera gramática de una lengua romance. Nebrija publica su Gramática de la lengua castellana en cuyo prólogo especifica que la lengua ha de ser “la compañera del imperio”¹⁴. Este hecho podría ser una evidencia del ímpetu expansivo del primer romance que se codifica (Menéndez Pidal, 1942; Lapesa 1942). La fe católica y un imperio modulado por el Clero extiende el uso del castellano que venía tomado terreno entre los otros reinos ibéricos y expandiéndose con los alcances del mal llamado “descubrimiento”¹⁵.

constitución sería un despropósito que podría terminar de resquebrajar las pugnas independentistas o el equilibrio pluricultural de España.

¹³ La creación del concepto “España” es un asunto aparentemente no resuelto, muy sensible y por ende no escaso de polémica. Se ha vinculado erróneamente el nacimiento de “España” con el matrimonio entre Fernando de Aragón e Isabel de Castilla (1469). Igualmente, sería equivocado asociarlo con la expansión imperial a partir de Carlos I. Parece más prudente vincular el nacimiento del concepto de “España” a partir del intercambio diplomático sucedido con la invasión napoleónica a comienzos del s. XIX cuando existe, aunque todavía disputado, documentos oficiales y un correlato con la realidad cultural y geopolítica del territorio administrado por el hermano de Bonaparte, José I, ridiculizado con el mote de “Pepe Botella”. El “Ispania” de Alfonso X y “las Españas” de la Edad moderna no parecen cumplir la formalidad de una administración común y llamada de esa forma, ya que, al parecer, sucedía lo que sucede actualmente con el nombre oficial de la lengua. Se le dice de una manera, se conoce y se reconoce que es una, pero oficialmente es otra. Este podría ser un debate muy candente e interminable, pero se menciona por la relevancia glotopolítica del hecho y a forma de evidencia de que existen complejos asuntos normalizados y aceptados pero latentes al conflicto y las sensibilidades nacionalistas y culturales.

¹⁴ De hecho, este aspecto es un asunto fino y también delicado que ha sido ampliamente estudiado por ilustres hispanistas. Al parecer no está tan claro lo que Nebrija quiso decir con eso pero se incluye sin intención de asociarlo ingenuamente y a la ligera con lo que hoy podría asociarse sino más bien tratando de resaltar que desde entonces ya se pensaba ideológico desde la primera obra gramatical de nuestra lengua.

¹⁵ Vale matizar que la expansión del castellano no se realiza estrictamente de forma trasatlántica como podría deducirse en el texto sino que se extiende primero en el territorio peninsular y luego, en consecuencia, llega a América, pero para nada es un asunto premeditado sino más bien casual.

Pese a esto, “una identidad española construida a partir de las memorias deshistorizadas y descorporeizadas de un pasado castellano estaba ya desubicada en su formación original” (Resina, 2004, p.141). Las rencillas y el rechazo hacia las presunciones castellanicas podrían encontrar en el *Diálogo de la lengua* (1535) una expresión de resistencia cuando su autor, Juan de Valdés

asume una posición crítica respecto a la justificación de publicar una gramática castellana, además de criticar la calidad de la obra de Nebrija. Sostuvo que “ya sabéis que las lenguas vulgares de ninguna manera se pueden reducir a reglas de tal suerte que por ellas se pueden aprender; y siendo la castellana mezclada de tantas otras, podéis pensar si puede ninguno ser bastante a reducirla a reglas” (citado por Niedehere, S/F). El hecho de despreciar y tildar a la Gramática de la lengua castellana de Nebrija como una obra cargada de andalucismos y latinismos es la evidencia, como se está sosteniendo, de que ya existía un debate en la época por la aceptación o rechazo de un modelo de lengua o de otro (Meza Morales, 2015, p.298).

Conviene destacar que

en el siglo XVI se desarrolló toda una maquinaria administrativa que con toda razón refrenda la idea de que el español fue uno de los primeros Estados modernos junto al francés y al inglés. La evolución de ese Estado durante los ss. XVII y XVIII no hizo sino reforzar su estructura al tiempo que desarrollaba un proceso de centralización y unificación. Como ha puesto en relieve Fusi (2012), el Estado español a finales del siglo XVIII era una realidad sólida e incuestionada, y su reino se extendía hasta conformar el mayor imperio de la época y que, a pesar de los problemas inherentes a tan extensas posesiones, presentaba un país estable, distendido, ilustrado y deseoso de incorporar los avances que ya apuntaba la revolución industrial (Sepúlveda, 2005, p.25).

En este período renacentista, los humanistas estaban al tanto de que la revolución cultural colocaba a la lengua, y a la gramática en concreto y principalmente, como base de cualquier educación y desarrollo cívico. La obra de Jiménez Patón de 1614¹⁶ marca un hito importante al incluir las diversas voces habladas (variedades lingüísticas), pero el carácter de la obra queda al descubierto en la dedicatoria del autor a Covarrubias, “capellan de su magestad”, “Canónigo de Cuenca”, “Consultor del Santo Oficio de la Inquisición” y “autor del tesoro de la lengua” (Niedehere, s/f).

En el proceso de adentrarse en la historiografía de la lengua española para identificar y resaltar su actual naturaleza panhispánica es necesario abordar la significación para nuestra lengua que tuvo la creación de la “cuna del buen gusto” a cuya empresa se le brinda protección real y se les ofrece a los miembros honores y

¹⁶ Como lo sugiere el supervisor de esta tesis, Dr. José J. Gómez Asencio, esta obra no llega a ser considerada una “gramática” y al parecer su difusión fue nula. Sin embargo, se incluye por el aporte que hace Niedehere al reconocerla como la primera obra que considera lo que hoy se conoce como variedades lingüísticas (queriendo probablemente decir que no solo se incluía ejemplos en lengua castellana sino que también otras voces que empezaban a alternar con la lengua cortesana. Quizá lo que sostiene Lapesa (1942) respecto a la percepción del leonés como un dialecto más vulgar pero aun así castellano).

privilegios como criados de la Casa Real (Zamora Vicente, 1999). Don Juan Manuel Fernández Pacheco, marqués de Villena, recibió en 1713 de S.M. Felipe V el beneplácito de apoyo a la intención de fundar la primogénita Academia de Ciencias y Artes que luego pasó a llamarse Real Academia Española. Aquel grupo liderado por Villena “eran novatores, empeñados, en aquel momento de gran decadencia social, en que los españoles cobraran conciencia de su propia historia y del patrimonio de su cultura, y en que España se abriera al diálogo con Europa” (García de La Concha, 2014b, p.34).

La fundación de la Real Academia Española (RAE) impulsa el trabajo para la publicación de un corpus prescriptivo normativo (*Diccionario de Autoridades* (1726), *Orthographía* (1740) y la *Gramática* (1771)) que con su subsecuente evolución y modificaciones establece las normas a partir del modelo de la variante castellana, salmantina-vallisoletana (García de la Concha, 2014b). A través de este contexto de siglos (desde Alfonso Corazón de León hasta la creación de la RAE) en la literatura consultada se identifica un período esencial en el que la variante centropeninsular del castellano, la más próxima a la vernácula, se consolida como variante de autoridad, de prestigio.

En el caso hispano, (la variedad dialectal) elegida para este fin ha sido históricamente el dialecto cortesano castellano (el de las clases altas y educadas de Castilla que ostentaban el poder), y de ahí que la actual ortografía del español refleje más fielmente la pronunciación del castellano que la del canario, el caraqueño o el mexicano (...) esto hizo que la variedad castellana adquiriera un rango superior desde hace mucho, porque la gente suele creer que cualquier pronunciación que se desvíe de la norma ortográfica es incorrecta o cuando menos, vulgar (Díaz Salgado, 2011, p.34).

Entrado ya el siglo XIX¹⁷, superada la invasión de Francia, se reinicia el trabajo académico que había sido suspendido pero se emancipan las colonias españolas en América. Emerge un pensamiento nacionalista y se discute, en el marco de cambios de regímenes monárquico-republicanos, la naturaleza del vínculo entre la “Madre Patria” y las nuevas repúblicas hispanoamericanas (Sepúlveda, 2005; Del Arenal, 2011; Fusi

¹⁷ Hay un salto muy grande para llegar a este período. Entonces suceden múltiples hechos que aunque no se mencionan son muy relevantes para el estatus, la representación y la enseñanza de nuestra lengua panhispánica. Desde las tempranas publicaciones en el extranjero destinadas al aprendizaje de nuestra lengua (Anónimo de Lovaina 1555 en adelante además de en Bélgica y Francia en Alemania, Gran Bretaña, Italia, Portugal), pasando por lo descrito en los minuciosos tres tomos sobre *El castellano y su codificación gramatical*, desde finales del siglo XV a mediados del XIX, dirigidos por Gómez Asencio (2011) y el aporte de Sánchez Pérez (1992) en su *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* en esta tesis solo se destaca lo que se considera esencial para hilar la trayectoria haciendo una interpretación general y no estrictamente profunda y detallada de aspectos menos relevantes al carácter panhispánico que desea subrayarse.

Aizpurua, 2012). Eclosionan las ideologías y los constructos de americanismo español y españolismo americano se conformaban a partir de las secuelas renacentistas y románticas con un razonamiento progresista o conservador que estructura en “españoles”, “hispanoamericanos” o “españoles de América” esa realidad histórica que todavía parece que sigue (re)configurándose (Sepúlveda, 2005). La famosa constitución de 1812, conocida como La Pepa, además de reconocerse a sí misma, sostiene que “la Nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios”. Ergo, tardó el reconocimiento.

Solo a partir de 1833 se aborda de forma realista la necesidad de establecer relaciones diplomáticas con los Estados de la América hispana, arrancando por la nueva política el 4 de diciembre de 1836, mediante la aprobación por las Cortes de un Decreto que autorizaba al gobierno el reconocimiento de las mismas. A partir de ese momento se inicia un largo, y no exento de problemas, proceso de establecimiento de relaciones con los países americanos, mediante un rosario de tratados de reconocimiento que comienza con el Tratado de Paz y Amistad entre México y España, suscrito en diciembre de 1836, y termina en 1894 con el Tratado suscrito con Honduras (Del Arenal, 2011, p.19).

Las actitudes españolas respecto a Hispanoamérica evidentemente desconocían celosas sus rasgos, sus semejanzas y sus diferencias. El trabajo académico se enfocó en la constante reestructuración del corpus normativo de la lengua. Esa fue su esencial función y dentro de ese contexto de ideas, actitudes y creencias el trabajo realizado por la Academia era finalmente el oficial dispuesto a ser aprendido dejando al margen las propuestas de las gramáticas independientes, no realizadas en el seno de la Academia y en consecuencia consideradas como “autóctonas”.

En 1844, y a la par que la ortografía de Bello se oficializaba en Chile, la Real Academia hacía lo propio con la suya en España. A partir de entonces, y por decisión de la Corona, el texto académico sería obligatorio en las escuelas del ya mermado Imperio. Poco a poco, y gracias a la influencia peninsular en el terreno idiomático, la ortografía madrileña se fue aceptando en el resto de los países hispanos, hasta que Chile abandonó en 1927 la ortografía propuesta por Bello y se adscribió a la norma general (Díaz Salgado, 2011, p.36).

En 1870 resalta que España decidió abrirse, aparentemente, a América, lingüísticamente hablando. La RAE establece un cambio en sus Estatutos para iniciar un período de apertura de academias de la lengua española (Zamora Vicente, 1999) en el territorio independizado. La primera en fundarse fue en Bogotá. En 1871 la Academia Colombiana de la Lengua Española inicia sus actividades para empezar a establecer a manera subsidiaria apoyo en la redacción y descripción de las normas. A cargo de esa primera iniciativa hispanoamericana estuvieron los destacados lingüistas colombianos Rufino José Cuervo y Miguel Antonio Caro (García de la Concha, 2014b). En la

actualidad existen veintitrés instituciones que representan a cada uno de los países hispanohablantes; valga decir la Real que es la española y luego las hispanoamericanas la filipina y la estadounidense (ASALE/RAE, 2004; 2005; 2010; 2014).

Es precisamente bajo esta realidad histórica, que por un lado debatía reconocer y crear nuevas formas de verse a sí mismo separados por el Atlántico, y por otro iba desarrollando y acumulando experiencia y consolidando un ideal de corrección, adecuación, precisión y buen uso de la lengua lo que fue creando espacio para el debate (Garrido, 2010; García de la Concha, 2014b). Pero no ha sido realmente posible equilibrar el arduo esfuerzo realizado en España con cualquiera de los realizados en Hispanoamérica (Moreno Fernández, 2009; 2010). En la búsqueda de un análisis certero es menester reconocer los ámbitos de desarrollo en el estudio de nuestra lengua en la Madre Patria. Si bien es cierto lo que dice el académico mexicano Felipe Garrido (2010) de que la Gramática académica de 1931 no incluye ninguna referencia de autor que no sea español, esta actitud y creencia de superioridad del castellano centropeninsular respecto a las otras variedades del español mantiene este tipo de actitud lingüística ya entrado el siglo XX.

Las representaciones ideológicas de aquel castellano minoritario que se crece en la península y se embarca extramuros ha retomado su vigencia desde el s. XIX y con la estandarización que se esparce por la red de academias creadas por todo el mundo hispanohablante apunta hacia la necesidad de reconocer y resolver divergencias (García de la Concha, 2014b).

En 1950 el entonces presidente mexicano, Miguel Alemán Valdés (fallecido en 1983), expresó la iniciativa, a través de la Academia Mexicana de la Lengua (AML), por la que planteaba una reunión de las veinte corporaciones académicas existentes en aquel momento. Garrido (2010) resalta que la invitación se a “todas sin excepción”, con el fin de “poner al servicio de la humanidad esa fuerza de amor y de cohesión espiritual que es el idioma”. La idea no fue aislada, sino que correspondió a un plan de modernización nacional, en virtud del cual se fundaría el Instituto Nacional de Bellas Artes y luego de dos años la Ciudad Universitaria de la UNAM en 1952 (Garrido, 2010). El mundo que seguía después de la segunda guerra mundial impulsaba a unos a marcar y alinearse a viejos sistemas heredados de los imperios, pero para otros representó una “oportunidad para apropiarse de redes de control, al reubicar los centros de poder fuera de sus sedes tradicionales en la Europa Occidental... realizar el sueño de

la autonomía de la periferia, dentro de una asociación de intereses comunes” (Garrido, 2010, p.27).

El aislamiento del que era víctima España después de la Segunda Guerra Mundial, tras su vinculación y ayuda a las tropas de Hitler, por Franco: único dictador que quedaba vivo en la Europa de entonces (Del Arenal, 2011), hizo que, en 1948, México, y no España, consiguiese que la lengua española pasara a ser “lengua de trabajo” en la Organización de Naciones Unidas (ONU) (Garrido, 2010). Garrido (2010) agrega que el rechazo internacional que sufría España y la suspensión de relaciones con México que reconocía a la República, pero no al gobierno franquista, conspiraron en la celebración del I Congreso de Academias. Como queda expreso en *Orígenes de la Asociación de Academias de la Lengua Española* (Garrido, 2010) a todas las academias se les enviaron cartas de invitación tan pronto hubo sido convocado el Congreso. Conscientes de que la de la Real Academia era un asunto aparte, se envió una delegación desde México para invitar personalmente, en octubre de 1950, a los académicos españoles y someter a su consideración un proyecto de temario para el evento. Según relata Garrido (2010), inicialmente, Ramón Menéndez Pidal, director de la RAE entonces, aceptó la invitación. Al mes siguiente el temario estuvo listo y la prensa publicaba los nombres de los académicos que irían a México. Pero se frustró la posibilidad de la participación española: un voto del representante mexicano ante la ONU en contra de levantar las sanciones contra España (impuestas desde 1946), junto con el apoyo de México a una propuesta soviética contraria al gobierno español, socavó la posibilidad y generó conflicto entre España y México (Garrido, 2010; Del Arenal, 2011). Las actitudes crearon un hecho de quiebre que después pudo ser enmendado.

Aun y cuando el centro de todo trataba de un asunto estrictamente “lingüístico”, tan solo un mes antes de la celebración del Congreso, en marzo de 1951, los organizadores del evento en México recibieron un telegrama indicando que la delegación española no viajaría al D.F. por indicación de la “Superioridad”. Al tiempo,

el ministro de Educación del gobierno franquista fundamentó ante la prensa aquella “indicación de la Superioridad”. Dijo que, por razones de patriotismo, la Real Academia Española había puesto como condición para acudir al Congreso que el gobierno mexicano manifestara “públicamente haber dado término a sus relaciones con el gobierno rojo y desconociese la representación diplomática (republicana) existente en México”. Como esa condición no fue atendida, “la RAE había decidido no acudir al referido Congreso de Academias” (Garrido, 2010, p.29).

Destaca la intransigente posición española que denota, por un lado, rechazo a lo que se opone a su dictadura y, por otro, la autoridad que ejerce una institución que se entiende enmarcada en una visión de monarquía lingüística¹⁸: tradición ilustrada demuestra la construcción de la superioridad castellano centropeninsular desde su lengua y cultura.

Pero, por una parte, Garrido (2010) cuenta que cuando se supo la no presencia de España, en México hubo académicos que propusieron aplazar el Congreso tres meses. Otros académicos pidieron suspenderlo alegando que sin la RAE era irrealizable. El presidente de México consideraba que el evento debía celebrarse. Se sometió a votación. Catorce votos a favor y dos en contra decidieron que el Congreso se llevara a cabo como estaba previsto. El 23 de abril de 1951 (conmemorando el aniversario de la muerte de Miguel de Cervantes) se reúne el I Congreso de Academias de la Lengua Española en la ciudad de México. Ante la ausencia de académicos españoles, las opiniones de las delegaciones asistentes al Congreso se encontraron. A los cuatro días de sesiones, un académico de México propuso que las academias desconocieran los lazos con la Española, establecidos desde el cambio de Estatutos de 1870. Invitaba a asumir la autonomía e independencia, a reorganizarse y luego, ya todas las academias como pares de la RAE, aprobar un pacto de iguales entre todas. Las reacciones ante esta propuesta fueron diversas. Un académico peruano y otro cubano consideraron que el tema escapaba a la jurisdicción del Congreso. Otro académico del Perú abogó por la natural y legítima primacía española y entre una posición y otra, al final, se realizó una votación formal en contra de la propuesta. Todas las delegaciones fijaron posición excepto las de Uruguay, Panamá, Guatemala y Paraguay que consideraron que había que discutir más el asunto. Filipinas se abstuvo y, por otra parte, individualmente y aunque sus delegaciones habían votado en contra, un académico chileno y otro de Colombia levantaron su voz para emitir su voto personal a favor de la autonomía. En una sesión especial extraordinaria de la Academia Mexicana se discutió el tema al momento: diecisiete votaron en contra de la propuesta, hecha por uno de sus miembros, dos a favor y uno se abstuvo (Garrido, 2010).

En un contexto global bipolar y de guerra fría se percibe cómo los especialistas más destacados de lengua y literatura van cediendo y logrando acuerdos que terminarán

¹⁸ La expresión “monarquía lingüística” se incluye en un trabajo de Meza Morales (2015) para definir la actitud centropeninsularista del espíritu fundacional de la RAE extendida hasta entrado el siglo XX y que empieza a superarse a partir del surgimiento de la ASALE.

por impulsar una política lingüística panhispanica (García de la Concha, 2014b). El I Congreso de Academias de la Lengua Española, sin representantes de España, fue evolucionando con altibajos. Hubo otra polémica. Se generó una disputa entre pares cuando el académico de República Dominicana

sugirió que la Comisión Permanente redactara una gramática que sirviera como texto oficial en toda Hispanoamérica. Muchos delegados juzgaron que redactar una gramática era un trabajo individual; otros adujeron que en sus países la Gramática de la Real Academia era el texto oficial y que adoptar tal acuerdo los distanciaría de la RAE. La respuesta fue agresiva: (el académico dominicano) declaró que lamentaba que aun quedaran en América sedimentos de coloniaje cultural; que, en ese terreno, América seguía sojuzgada por Europa. Hay -dijo- una verdadera conciencia subordinada en el Congreso (...) Cada vez que se había presentado una cuestión en que la asamblea podría obrar libremente, el Congreso la había evadido. No era posible que los delegados estuvieran siempre totalmente subordinados a la RAE (Garrido, 2010, p.36).

Garrido (2010) añade que el incidente terminó cuando el académico declaró que la Academia Dominicana retiraba su proposición sobre la gramática. Sin embargo, no cesaron las polémicas ideológicas. Por tercera vez, don Martín Luis Guzmán, el académico correspondiente de la Academia Mexicana que había inicialmente visto cómo se rechazaban sus propuestas sobre el desconocimiento de lazos con la RAE y sobre la redacción de un diccionario, expresó una denuncia en cuanto a una deformación académico-correspondiente que clasificó como delectación morbosa en la subordinación y la sumisión. Leyendo un texto de un académico paisano de 1911 demostró que el atractivo que ha tenido y conserva hasta la fecha la Academia Mexicana es el de ser Correspondiente de la Española, miembro de aquel cuerpo renombrado, rama de aquel árbol que tanto sabios ha producido. A conciencia de que la Comisión Permanente debía revisar las bases de las relaciones entre las academias y la RAE, Guzmán propuso la modificación de esos Estatutos. Esta vez la propuesta fue aprobada por siete votos contra cinco (Garrido, 2010).

En el discurso de clausura, resumiendo el resultado de aquel elocuente primer Congreso,

en 600 apretadas páginas impresas en mimeógrafo, fueron presentadas 82 ponencias: de unidad y defensa del idioma español; de cuestiones gramaticales y lexicográficas; de colaboración interacadémica, de iniciativas, tendientes todas a mejorar nuestro léxico; y de proposiciones de tipo general para hacer traducciones importantes, diccionarios depurados, “sumas cervánticas”, sin olvidar por un momento en tan arduas tareas a los padres del idioma español en América (Garrido, 2010, p.39).

Se hizo un recuento de los hispanohablantes y, en números redondos, las cifras eran estas: “145 millones: 28 de ellos en España, 92 en América y 22 en México”¹⁹ (Garrido, 2010, p.39). Pudo terminar el I Congreso de Academias de la Lengua Española y se inicia entonces la labor de la Comisión Permanente, que llevará a cabo las decisiones. Destaca la labor diplomática que se hace con España a fin de encontrar que un representante de la RAE sea enviado a México (eso sucede un año más tarde), junto con la preparación de un modelo que permita superar los tradicionales enfrentamientos entre los especialistas, defensores de su lengua²⁰.

A partir de entonces se van sucediendo diferentes congresos en los que España logra instaurar su superioridad diplomática²¹ y la RAE mantiene hegemonía legitimada por la participación y posterior redacción de normas, que alejándose de la tradición prescriptiva se presentan a finales del siglo XX como descripciones de los diferentes usos aportados por grupos regionales y aparentemente redactadas en conjunto²² por académicos de diferentes latitudes. De ese trabajo interacadémico surge la “Nueva Política Lingüística Panhispánica” que fue modulándose hasta ser definitivamente publicada en 2004, en una separata mínima de pocas páginas y de ínfima divulgación a pesar de ser una obra académica netamente ideológica²³.

A partir del comienzo del siglo XXI, académicamente, queda atrás las supuestas pretensiones de prestigio de la variante centropeninsular y el discurso sociolingüístico evoluciona de la visión coseuriana de “lengua” y “dialecto” a un discurso de variación

¹⁹ Llama la atención lo que posiblemente sea efecto del nacionalismo mexicano: presentar a América aparte de México. Suponiendo, más allá de afanes identitarios, la cita debe entenderse “en números redondos” como que la población hispanohablante en 1951 era el producto de 28 millones en España más 114 en Hispanoamérica.

²⁰ Sobre estos hechos habla también García de la Concha (2014b) en su *Historia de la RAE*, pero se apoya igualmente en el texto utilizado en esta tesis: Garrido (2010).

²¹ El próximo congreso se realiza en Madrid en 1954 a pesar de las tensiones diplomáticas, pero se interpreta que la participación en las comisiones permanentes permitió resolver las asperezas que en algunos académicos se llegaba hasta a proponer la separación de la RAE (Garrido, 2010). Aspecto que sigue latente eventualmente.

²² A pesar de que no se ha podido encontrar datos impresos sí se ha tenido la oportunidad de conocer anécdotas y testimonios sinceros pero *off the record* por parte de algunos miembros de las Academias (España, Venezuela, Uruguay, Argentina, México, Costa Rica) así como también con algunos de los estudiantes investigadores redactores y supervisados por los coordinadores de este trabajo interacadémico, y la percepción de general es que si bien es cierto que esto representa un esfuerzo muy grande abundan las historias en que la falta de acuerdo, de preparación o la demora ocasionó que al final se presentara lo que se había desde España o desde los centros más desarrollados, por llamarlo así, de Hispanoamérica. Es decir, que desde México se escribió gran parte de lo que podía haberse escrito en Guatemala, por ejemplo; o desde Argentina lo de Paraguay; o desde Colombia lo de Panamá; o desde España lo de Argentina.

²³ Se espera preparar un trabajo de investigación específico sobre esta obra y su carácter ideológico en un futuro próximo.

lingüística que merma las rencillas dándole al registro culto de cada comunidad validez, igualdad respecto al similar, legitimidad.

Da la impresión de que a finales de la segunda década del siglo XXI la ASALE es utilizada por la RAE para legitimar una dinámica de trabajo en la que, a pesar de la crisis y las crisis, mantiene diferenciándose de sus pares y figurando en publicaciones, dirección y organización de proyectos y contribuyendo directa o “sin querer queriendo” con los intereses económicos y políticos del estado, antes que en lo meramente lingüístico²⁴.

Un repaso a alto vuelo por estas realidades aparentemente superadas sugiere que es necesaria una nueva narrativa complementada por una aproximación glotopolítica hacia la lengua española, exhaustiva y contrastada. Se presencia el posicionamiento de nuestra lengua como una lengua global con un discurso basado en una hispanofonía (Del Valle, 2007), en tanto ideología lingüística de la lengua española, que dicen que roza los seiscientos millones de usuarios y que presenta pues como vínculo, como razón común, una lengua “unida en la diversidad” (ASALE/RAE, 2004). Es entonces, un modelo de lengua que definida dentro del constructo en que se presenta y considerando la evolución de las representaciones ideológicas, las diversas actitudes y creencias y las intervenciones conscientes o no de individuos e instituciones se describe como una “lengua panhispanica”. Este ideal no se trata de mi variedad caribeña, ni de la vuestra castellana, ni la de mis ancestros canarios, ni la andina de mi sobrina ahijada, sino de una idea de lengua común, compartida, que vincula a una comunidad nativa indudablemente de cerca de quinientos millones de usuarios. Si a ese número se suman los estudiantes, los usuarios de segunda lengua o extranjera y todo el importante discurso que ha sido divulgado para resaltar el valor económico de la industria de la lengua, la presencia global se garantiza y de ahí el posicionamiento del español como la segunda lengua con mayor población de hablantes nativos del mundo (Instituto Cervantes, 2016).

Todo este repaso se justifica e incluye en esta tesis para destacar que la narrativa de la historia de nuestra lengua demanda una interpretación glotopolítica y solo así se puede ofrecer la posibilidad de presentar un análisis crítico como este, que aunque siempre incompleto por tanto abundan intervenciones que pudiesen considerarse, cabos

²⁴ De forma anecdótica se comparte que durante el año 2013 se visitó en varias oportunidades la RAE con el objeto de investigar los presupuestos de la ASALE y poder así evaluar el compromiso de apoyo económico adquirido por cada país tras la firma del Tratado de Bogotá (1960) y del de Cartagena de Indias (1994). A pesar de solicitar formalmente la información no hubo respuesta.

que atar, hilos por hilar y yuxtaposiciones y encrucijadas epistemológicas que imbricar, para aunar hacia narrativas más transversales y pretenciosamente más próximas a una verdad conciliada y aceptada.

Ha dicho Bernard Shaw que Inglaterra y los Estados Unidos están separados por la lengua común. Yo no sé si puede afirmarse lo mismo de España e Hispanoamérica. Pero de todos modos sí es evidente que el uso de la lengua común no está exento de conflictos, equívocos y hasta incompreensión, no sólo entre España e Hispanoamérica, sino entre los mismos países hispanoamericanos (Rosenblat, 1971, p.11).

2.3 El ELE en el siglo XXI

El siglo XXI es el siglo del español (Molina, 2004). En la actualidad, nuestra lengua es la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo. Hay, al menos, 21 millones de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y que más del 10% del PIB español está vinculado a la lengua española (Instituto Cervantes, 2016). Aunque los pronósticos del Instituto Cervantes (2016) auguran cierto estancamiento del crecimiento a mitad de este siglo, el desarrollo demográfico de los hispanohablantes nativos le garantiza un espacio a la lengua española como una de las lenguas globales de esta centuria (Instituto Cervantes, 2016).

Esta realidad conduce a las naciones cuya lengua oficial es esta lengua panhispánica hacia la búsqueda por posicionarse dentro de la dinámica impuesta por la demanda global de aprendizaje y enseñanza de nuestra lengua (Moreno Fernández, 2000; Del Valle, 2007).

Tal desarrollo parece esgrimir áreas de influencia y de esa manera no deja de ser un mérito de España que el estudio *Eurobarómetro flash* de 2018 sea muy elocuente al mostrar los resultados de la pregunta “¿Qué nuevo idioma te gustaría aprender?” realizada a jóvenes europeos de entre 15 y 30 años.

Universidad de Salamanca, en 1929 (Cursos Internacionales USAL, 2017). Ambos programas fueron creados para satisfacer los acuerdos con extranjeros. En el caso de la UNAM, para un curso de verano y en de la USAL, para diplomáticos. La fuente consultada habla de que desde entonces existe la Cátedra de Lengua Española para Extranjeros en la Universidad de Salamanca. Así, durante casi cien años estas dos instituciones han mantenido una hegemonía significativa en los asuntos de enseñanza de ELE. Sin embargo, en términos estrictos, no se puede hablar, todavía, de una industria de enseñanza de ELE como tal. Si bien es cierto que desde hace décadas la enseñanza de ELE genera importantes dividendos, la no definición, como se expresaba antes, de una tipología fiscal específica a tributar, todavía indefinida, (Cabrera Troyano, 2009) imposibilita un cálculo certero. Se tiene conciencia de que al menos hace casi un siglo empieza gestarse una aproximación científica, desde los departamentos de las universidades, a la enseñanza de español a extranjeros, pero, aunque no se descarta la existencia de información histórica precisa, no pudo ser confirmada al realizar este trabajo.

Sánchez Pérez (1992) asoma que la herencia de un método de traducción directo, y su dicotomía con el método tradicional por asumir un enfoque adecuado, caracteriza el inicio de la dinámica de lo que es la historia de la metodología de las lenguas extranjeras aplicada a la lengua española, con todas las corrientes (Estructuralista, Constructivista, Conductista, Cognitivista) incidiendo en la alternancia al consolidar un método u otro y aportando dinamismo a las posiciones teóricas y aplicadas de lo que podría denominarse, para definir aunar en el concepto de *estatus*, como *corriente filológica y corriente lingüística*, entremezcladas al orientar sus métodos hacia la comunicación.

La importancia de hacer mención al desarrollo de la enseñanza de *Spanish* en EE.UU. obedece a que la tradición norteamericana se diferencia un poco de la europea, aunque en términos de ELE se presenta como la que más impacto tiene, desde la acción y contexto de España y su influencia a los otros países hispanohablantes.

A partir de la segunda mitad del siglo XX el concepto de competencia de Chomsky tiene gran influencia en la enseñanza de lengua extranjeras. Pero el español no es entonces, ni de cerca, la lengua de moda. El fin de la II Guerra Mundial impulsa la instauración de democracias en Europa (Del Arenal, 2011; Fusi Aizpurua, 2012) y se fomenta el aprendizaje y la enseñanza de lenguas (Castillo Lluch y Kabatek, 2006). En

cierta oposición al estructuralismo, emerge la propuesta constructivista del Consejo de Europa.

Trim, director del grupo de trabajo del Consejo de Europa, puntualiza la finalidad de su trabajo dentro de los siguientes parámetros: “nos propusimos aislar e identificar un número reducido pero coherente de objetivos relacionados con las necesidades comunicativas del discente. Luego tratamos de detallar, en términos de conocimientos y destrezas, lo que necesitaría hacer el alumno para utilizar la lengua en las situaciones comunicativas definidas. En razón de ello, estableceríamos posteriormente el programa conducente a la adquisición de tales conocimientos y destrezas y los medios precisos para evaluar, con el fin de que todas las partes implicadas en el programa puedan extraer las lecciones correspondientes sobre su éxito o fracaso” (Sánchez Pérez, 2009, p.98).

Tras este trabajo se consolida el concepto que define el “nivel umbral” (*threshold level*), que se transforma en fórmula de la metodología comunicativista a mediados de los años setenta (Cenoz Iragui, 2004). Desde entonces se establecen niveles de dominio de la lengua, y es entonces cuando, ya acabando el siglo XX, se asimila institucionalmente²⁵ las recomendaciones de política lingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras de esta tradición europea, en la enseñanza del ELE.

También en la segunda parte del siglo XX se va estructurando la institucionalización del discurso panhispánico por las Academias que legitima internacionalmente un modelo de “lengua común y unida en la diversidad”, valga decir, un modelo de lengua panhispánica (Meza Morales, 2015; 2017b; 2017c; 2019b), y sobre la que se articula el discurso actual de lo que Del Valle (2007) llama la “Hispanofonía”, que define la ideología que subyace a la lengua española.

Conviene aclarar, que, aunque el progreso científico de la pedagogía de las lenguas extranjeras muestra cierta efervescencia desde los años setenta, es en 1994, cuando la publicación de lo que inicialmente fuera una especie de Manual de funcionamiento del Instituto Cervantes (inaugurado tres años antes, en 1991) asimiló gran parte de los lineamientos del Consejo de Europa para la enseñanza de ELE (García Santa-Cecilia, 1999).

Ante la ausencia de estudios convincentes que demuestren la superioridad de un método con respecto a otros, parece oportuno centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en contextos particulares, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. En este sentido, un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo último de que los alumnos sean capaces de

²⁵ Cabe mencionar que esa asimilación institucional se refiere al proceso de labor interacadémica que impulsa la Política Lingüística Panhispánica y la publicación consensuada del corpus normativo descriptivo de la lengua española entre los 5 y los 10 años siguientes: la Gramática (2009), la Ortografía (2010) y el Diccionario (2014).

desenvolverse en situaciones reales de comunicación debe tener en cuenta que, tanto el aprendizaje consciente de reglas y la práctica centrada en aspectos formales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia, pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Instituto Cervantes, 1994, p.79).

El primer Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), de 1994, apuesta por una mirada conciliadora (García Santa-Cecilia, 1999) basada en el eclecticismo y en la enseñanza de tareas como alternativa metodológica. En 2002 el trabajo realizado por el Consejo de Europa que genera el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) en 2001, ya es traducido al español por el Instituto Cervantes y se consolida como la referencia europea (y mundial)²⁶ en la enseñanza de ELE a partir de la descripción y definición de las competencias y los contenidos relativos a cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) evolucionados de los *básico, intermedio y avanzado (superior)* que son sustituidos por A2, B2 y C2 respectivamente. La versión actual del PCIC (2006) rige en el diseño de los contenidos y destrezas que deben alcanzar cada usuario por nivel, pero como se evidencia, la enseñanza de ELE siempre va un poquito retardada, como en diferido, respecto a la vanguardia. Hasta el año 2019 han pasado trece años, y aunque el PCIC presta atención a las variedades lingüísticas de la lengua española, en sintonía con el discurso panhispanista de las academias, todavía hay mucho por hacer en pro del ímpetu interculturalista, variacionista y panhispanista que parece caracterizar el estado del arte actual del devenir epistemológico de la enseñanza de ELE en estos últimos años. Parte del ambicioso objetivo tercero centrado en presentar una presentación transversal de la enseñanza de ELE se esboza en estas partes identificando a una industria de la enseñanza de español para extranjero muy coherente pero todavía sin asideros analíticos desde donde pueda agarrársele para inspeccionar, estudiar, analizar. Hacerse sensible de estas realidades redundante en la concepción de una metodología que ostenta analizar el *estatus* de la enseñanza de ELE.

2.3.2 En torno a la idea de lengua, enseñanza y ELE

Desde la perspectiva teórica, moderna, actual, lo que más ha incidido en la evolución de la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras es la noción de lengua que se tiene al momento de enseñar. Hay por lo menos tres teorías sobre la

²⁶ Aunque el contexto para el que fue realizado se refiere a Europa, en los países hispanoamericanos se utiliza el MCER y el Plan Curricular (2006) del Instituto Cervantes para el diseño de los cursos y los contenidos evaluativos. En Australia sucede lo mismo y lo que se conoce del trabajo realizado en Asia, Oriente Medio y África apunta a que también estos dos documentos modulan el desarrollo de la disciplina de la enseñanza de ELE, más allá de los límites europeos.

lengua y la naturaleza lingüística que influyen implícita o explícitamente. La más tradicional ha sido la visión estructural, que entiende a la lengua como un sistema relacionado y estructurado. Luego está la visión funcional, en donde la lengua es vehículo de la comunicación, y la tercera visión es la interactiva, que enfatiza el rol vehicular, pero subraya que el objeto es relacionarse socialmente (Richards y Rodgers, 1986).

En torno a estas tres concepciones teóricas de la lengua²⁷ y de la naturaleza lingüística ha venido también surgiendo, en vínculo, una prolífica concepción de métodos y enfoques (“tradicional”, “directo”, “comunicativo”, entre otros) todos centrados, aunque con mayor o menor éxito, en facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el campo de la lingüística, resalta el trabajo de Noam Chomsky (1965) porque diferencia entre competencia y actuación (performance) para dar paso a que se considere a la competencia como el conocimiento que el usuario (hablante u oyente) tiene sobre la lengua para poder producir y entender locuciones escuchadas previamente o no, mientras que la actuación, vendría a ser el uso, el desempeño que hace el usuario en situaciones concretas.

Esta distinción enlaza con la histórica dicotomía que hizo F. Saussure (1916) entre *langue* y *parole*. Para estos dos lingüistas la *langue* o *competence* es algo sistemático y objeto de estudio de la lingüística, la *parole* o *performance* carece de sistema y no posee rasgos propios, por ello, no puede ser objeto de estudio de la lingüística teórica (Melero Abadía, 2004, p.691).

La Lingüística Aplicada se opone a la poca importancia dada al performance. A partir de la escisión *competencia no es performance* propuesta por Chomsky en los setenta, Dell Hymes evoluciona desde la competencia “gramatical” al revolucionario concepto competencia comunicativa, que aborda el estudio de la lengua en uso y no de manera descontextualizada sosteniendo que hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían absurdas ya que los actos de habla modulan la forma lingüística del mismo modo en que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de fonología, o las reglas semánticas los de sintaxis (Hymes, 1972).

Este cambio tiene que ver con la superación de una concepción estructuralista de la lengua, para dar paso hacia una visión funcional. La perspectiva hymesiana considera

²⁷ Conviene resaltar que este aspecto parece estar presente en las elucubraciones y propuestas de los especialistas. Al comienzo del capítulo se menciona también tres enfoques de la visión hacia las políticas lingüísticas que inciden en la forma en que se impulsa el desarrollo teórico y metodológico. En este trabajo se intenta aportar que es posible asumir una aproximación ecléctica, híbrida y conciliadora entre las partes y las posiciones que definen cada corriente y pensamiento.

inadecuadamente incompleta la idea de Chomsky porque “se limita a la competencia lingüística del hablante oyente ideal en una sociedad homogénea y no considera aspectos centrales del uso de la lengua” (Cenoz Iragui, 2004).

De ese proceso de teorización que surge entonces presentando enfoques que van desde lo gramatical a lo comunicativo y en el que además inciden corrientes de pensamiento (metodología) conductistas, cognitivistas y (nocio)funcionalistas, se va consolidando un cambio significativo que se manifiesta en la forma de concebir la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este cambio de orientación metodológica tuvo una importancia fundamental el Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa que, desarrollado durante el decenio de los setenta, buscó un marco de acción común para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa (Santos Gargallo, 1999).

A partir de estos tiempos hay un antes y un después en la enseñanza de lenguas extranjeras. Emerge después la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, en los años noventa, (Santos Gargallo, 1999) cuyas nociones de contexto e interacción son ejes en torno a los cuales parece sugerirse que la lengua es vista con una visión más bien interactiva, y por tanto el aprendizaje y la enseñanza de la interculturalidad se vuelve clave.

En la frontera con el nuevo siglo surgen, a su vez, voces que proclaman la necesidad de concebir al estudiante de lenguas ya no como un copista del hablante nativo sino como un hablante intercultural (Kramsch, 1993; Byram, 1997), o lo que es lo mismo, aquél que es capaz de interactuar con otras personas, mediar entre diferentes culturas y aceptar otras percepciones del mundo (Byram et al., 1998, p.5). Estos antecedentes han situado la competencia comunicativa intercultural como objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras. (González Plasencia, 2017, p.25).

A pesar de todo esto y de que el ELE representa un valor estratégico para el desarrollo del intercambio diplomático, comercial, cooperativo, cultural, la visión hacia la enseñanza y sus avances son más conservadores.

2.3.3 La diferida vanguardia de la enseñanza de ELE

La publicación del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) se lleva a cabo, en inglés y francés, en 2001 y, en español, en 2002. Es un trabajo que viene realizándose desde 1971 por el Consejo de Europa. El documento es muy importante y cada vez trasciende más las fronteras europeas. En Hispanoamérica ya lleva tiempo estudiándose, pero no es un documento oficial que interviene en asuntos de lenguas, como sucede en Europa. Además, la tradición metodológica descrita en este trabajo corresponde más a la

situación europea que a la americana, aunque la dinámica transversal transatlántica es innegable y la realidad global está interconectada. Con todo lo bueno y lo malo, el MCER es un primer documento oficial, quizá impreciso, respecto a lo intercultural, que interviene el espacio de las lenguas europeas. Sugiere que la concepción de la lengua es más bien funcional en tanto lo imperante es la acción. Tiene en cuenta e incluye descripciones de contextos de nuestras interacciones comunicativas categorizadas en cuatro dominios: el público, el personal, el educativo, el ocupacional y también describe los componentes de la competencia comunicativa: lingüístico, sociolingüístico, pragmático, todos comprendidos por diferentes conocimientos, destrezas y habilidades (Instituto Cervantes, 2002). Pero esa tendencia metodológica que parece que cada vez está más presente en la enseñanza de lenguas extranjeras y catapulta y centra a la competencia intercultural como el objeto de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) ha de consolidarse posteriormente.

No es difícil darse cuenta que las concepciones del lenguaje de este tipo asumen un compromiso integral con los sujetos como actores sociales que desarrollan una identidad particular al interactuar con otros sujetos. Ser capaz de comunicarse verbalmente de manera eficaz implica, pues, no menos que ser capaz de actuar eficazmente en contextos específicos bajo restricciones específicas: actuar supone conocimiento general del mundo, deseos e intenciones; un contexto supone personas, lugares, tiempos, instituciones, acontecimientos y objetos concretos (Jiménez, 2011, p.10).

Podría decirse que la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras centrada en la interculturalidad y con una visión de la lengua interactiva, para relacionarse socialmente, se consolida con la publicación de la *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, conocida como CARAP, o lo que es lo mismo el “Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y las culturas” (MAREP), en el 2008. En este documento se describe el componente plurilingüe y pluricultural incluyendo saberes: saber ser, saber hacer, se habla de competencias globales y evidentemente complementa al MCER y deja claro que el centro del aprendizaje y la enseñanza de L2/LE es lo intercultural y lo interlingüístico (MAREP, 2008).

Del devenir epistemológico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se interpreta entonces que la mayor importancia ha de hacerse en pro de alcanzar un ideal²⁸ plural. La intención de este trabajo busca aproximar la reflexión

²⁸ En la nota anterior se reflexionaba sobre este aspecto que representa un interés fundamental para este trabajo.

hacia el hecho de que en nuestra lengua encaja perfectamente la noción plural con lo que se entiende por “panhispánico”.

En lo que se refiere a la vanguardia de la enseñanza de nuestra lengua (L2/LE) resalta que el panorama no es desalentador. Al echar un vistazo a lo que podría ser la tendencia actual del devenir teórico de la disciplina y la situación de la enseñanza y del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) se ve que ahora más que nunca se están generando realidades y acciones importantes.

Es primordial subrayar, que, con cierto retraso respecto al impulso nociofuncionalista que condujo a la concepción del nivel umbral dentro de una visión comunicativa de la lengua (funcional) y de la enseñanza alcanzado por los especialistas de las instituciones europeas en la década de los setenta, en 1994, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) crea un manual interno para estandarizar su enseñanza. El trabajo fue coordinado por Álvaro García Santa-Cecilia y representa un documento fundamental que modula la enseñanza de ELE.

Si bien la tendencia general que inspira ideológicamente el Plan curricular es de carácter constructivista, en él aún está presente un fuerte núcleo de tendencia positivista que pretende actuar como anclaje de la actividad pedagógica que ejercen los centros, garantizando unos niveles de coherencia mínimos para estandarizar tal actividad (Agulló Coves, 2015, p.82).

Y lo logra con buen mérito. Conviene recordar que el MCER se publica en 2001-2 y casi diez años antes, ya está el PCIC modulando la enseñanza de ELE. Sin embargo, respecto a las propuestas del *Threshold Level* europeas han pasado más de cuarenta años y todo el desarrollo específico de ELE que hay desde 1994 a 2006, fecha en que se publica la primera y la versión vigente del PCIC, se interpreta que se ha modulado por una visión más centrada en lo comunicativo que en lo intercultural.

Si bien es cierto que en el PCIC de 1994 se presenta una visión amplia del aprendizaje y la enseñanza, se considera la necesidad de adaptar los lineamientos de enseñanza a cada contexto de aprendizaje en que se encuentra el centro (Instituto Cervantes) y también hay libertad de enseñanza para fomentar en el alumno la responsabilidad por su propio aprendizaje (autonomía), estimulando, de alguna manera, la competencia intercultural (Instituto Cervantes, 1994), esta misma idea se mantiene en la versión del 2006, solo que ante el inminente desplazamiento (teórico) del centro de la enseñanza de lenguas extranjeras a lo intercultural, y no en lo gramatical, el “nuevo” PCIC amplía más allá de las simples declaraciones de intenciones hechas en 1994.

En la introducción a la republicación de un texto de “finales de los años 90, cuando todavía no se había publicado el MCER”, divulgado online a través del Centro Virtual Cervantes, el coordinador del PCIC expresa la evolución.

La diferencia básica es que en la versión del 94 las dimensiones de interculturalidad y de autonomía en el aprendizaje constituían una declaración de intenciones pedagógicas, con un desarrollo muy limitado en cuanto a especificaciones curriculares concretas. Sin embargo, en la versión de 2006, estas dimensiones adquieren ya carta de naturaleza al presentarse ampliamente desarrolladas en las listas de objetivos generales y de contenidos, con tres inventarios que tratan la materia cultural desde la triple perspectiva de cultura, sociocultura e intercultural y un inventario centrado en los procedimientos de aprendizaje. A todo esto se añade en la versión de 2006 un tratamiento mucho más amplio y detallado de la lengua en los aspectos gramaticales, de pronunciación, pragmático-discursivos y nocionales (García Santa-Cecilia, 2007).

Ubicándose en el tiempo actual es posible entender que en la primera década del siglo XXI pudiera interpretarse que hubo cierta sincronía entre el devenir epistemológico que apunta hacia la interculturalidad como centro de la enseñanza de ELE, las políticas lingüísticas del Consejo de Europa (MCER del 2002) y la actualización del “deber ser” o política de la enseñanza de español a extranjeros, a través del PCIC del 2006. En caso de que hubiere tal realidad, fue efímera. Dos años a lo sumo. Hoy en día, la actualización parece que está gestándose desde la impetuosa necesidad de adaptación del MCER a los lineamientos del Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y las culturas (MAREP) (resulta muy significativo que siendo un documento oficial del Consejo de Europa la traducción venga desde Francia y que el documento es todavía más conocido como *CARAP*, por sus siglas en francés).

Un trabajo de 2017, publicado por la Universidad de Extremadura, España, y, al parecer, desarrollado en un doctorado en la Universidad de Salamanca, sugiere que hay muchas cosas por hacer para adecuar las últimas propuestas del Consejo de Europa de 2008 al PCIC (2006), o lo que podría interpretarse como, a la promoción de una enseñanza genuinamente plurilingüe y pluricultural. Entre las críticas que ventila este trabajo resalta el hecho de que el PCIC circunscribe la interculturalidad al mundo hispánico y este hecho lo “aparta de los presupuestos del hablante intercultural, aspecto que, por otra parte, el propio PCIC establece como uno de sus tres objetivos principales y transversales” (González Plasencia, 2017, p.35).

En su trabajo, González Plasencia (2017) observa que la selección de la variedad lingüística que hace el actual PCIC es la norma culta centropeninsular. Resalta que, aunque el PCIC se centre en recoger los contenidos necesarios para la enseñanza de

español, los enfoques plurales de las lenguas abogan por lo plurilingüe, de modo que, “esto no significa que se obvien el resto de variedades -puesto que se pretende la comunicación más allá de las diferencias- y en el PCIC destaca muy por encima del resto una de ellas” (González Plasencia, 2017, p.35).

González Plasencia (2017) también apunta, citando al PCIC, que en lo relativo a los inventarios culturales

los saberes y comportamientos socioculturales que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica (...) debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos (Instituto Cervantes, 2007, p.399, vol. I) (citado por González Plasencia, 2017, p.36).

En español la situación es alentadora porque hay que reconocer el sinnúmero de trabajos en torno a la interculturalidad que se han venido divulgando en las revistas especializadas y congresos y encuentros celebrados de un lado y del otro del Atlántico. Además, no puede pasar desapercibido el aporte de la cultura con k al componente cultural hecho por Miquel y Sans (1992), que representa un matiz válido y específico para el ELE.

2.3.4 El dogma actual del perfil profesional en la enseñanza de ELE

Si se entiende por “dogma” la proposición, el conjunto de creencias indiscutibles, los fundamentos asumidos por ciertos como principios innegables, no parece osado sostener que el dogma actual de la enseñanza de ELE tiene forma piramidal y se compone por tres planteamientos que apuntan hacia concepciones de lo “multi”, lo “pluri” y lo “pan” de nuestra lengua y sus culturas. Como un proceso en constante (de)construcción se identifica que la tendencia dominante que propone qué y cómo enseñar se desenvuelve dentro de la triangulación entre los ideales de interculturalismo, por un lado, el impulso reivindicador del variacionismo y con la visión panhispánica de lengua común.

Luego, en lo relativo al enfoque metodológico, se percibe de forma empírica que la visión postcomunicativista, valga decir, aquella que tras derrumbar las paredes del aula e impulsar el fomento de la horizontalidad de la clase reconoce la meta comunicativa pero regresa al aspecto gramatical con una aproximación pragmática de uso y funcional, es el enfoque más utilizado. Por otra parte se nota el surgimiento de las listas de palabras²⁹, pero contrastando el léxico y sus familias de palabras entre

²⁹ Las listas de palabras han sido una de las formas más antiguas de aprender una lengua, basada en la acumulación de vocabulario a partir de palabras traducidas de la lengua nativa. Aunque no ha podido cuantificarse se ha podido observar que los *journals* y revistas de investigación divulgan, eventualmente,

variedades lingüísticas. En ambos casos, adobados con los nuevos formatos de ejercicios, actividades y dinámicas que ofrece el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en el aula.

El sentir percibido en los foros que tocan asuntos relacionados con el ELE, su aprendizaje y su enseñanza, en las redes sociales denota inconformidad profesional por los bajos sueldos devengados controlados por un convenio colectivo para estos tipos de enseñanza (no regladas). Un profesor que dicte 25 horas a la semana no devenga más de mil euros mensuales³⁰ en España. Pero la realidad no dista mucho en otras latitudes; salvo aquellos que ocupan plazas determinadas en universidades, escuelas, en cuyo caso sí que podría representar un sueldo suficiente para financiar una vida medianamente digna.

¿Quién puede tener responsabilidades inmobiliarias, familiares, crediticias con esos ingresos? ¿Cómo se paga un curso de Máster después de graduarse y dedicarse a estudiar sin producir dinero un año entero? Como consecuencia de esto, parece haber una tendencia a que los profesores de español para extranjeros tiendan a ser jóvenes pertenecientes a familias relativamente acomodadas que pueden financiar la vida de sus hijos, eventualmente ayudados por becas y programas de promoción para los recién graduados. El perfil entonces será el de una persona con experiencia vital de estudiante universitario, generalmente muy dedicado a sus estudios, y sin posibilidad de haber conocido otras realidades hispanohablantes, toda vez, además de la juventud, porque parece preferirse vacacionar en un país de cultura ajena al propio, o, en todo caso, estudiar, por ejemplo, en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Francia, Suiza, Bélgica o Australia, prioritariamente antes que en Argentina, Colombia, Honduras, México, etc.

Justo ahora, en cualquier momento, se presencia un posible cambio en el Instituto Cervantes para avanzar hacia una institución autónoma y con ley propia para mejorar su gestión e influencia, además de una eventual nueva versión del ya existente Plan Curricular y las Competencias Claves del profesorado.

En el mundo panhispánico existe conocimiento y avances, en unos lugares más que en otros, sobre la enseñanza de ELE, sobre la evolución de la disciplina y sobre su

propuestas de actividades en clases donde se propone el aprendizaje a partir de un léxico específico que los estudiantes han de aprenderse para interactuar y resolver los ejercicios de estas tareas. Si bien es cierto que no son exactamente las antiguas listas de palabras, el concepto sí que es el mismo, salvo la diferencia del uso de las tecnologías que presenta algunas aplicaciones para “gamificar” la dinámica.

³⁰ De hecho, Raquel (2017) escribe para *Superprof blog* una nota donde especifica que el sueldo puede variar según el caso (enseñanza primaria, secundaria o universitaria). No obstante, y en vista de que este trabajo el foco es hacia la enseñanza privada no reglada, conviene agregar que el Sueldo Mínimo Interprofesional 2019 oscila entre €755 y 900 euros tras haber aumentado 22% (Madrid Parralejo, 2019).

estatus actual. Hay bastante interconexión. Incluso, pareciese estar corriendo un tiempo en que tendría que superarse la insistencia de que la variante centropeninsular sea el modelo. Teóricamente es un hecho, pero se ha visto que prácticamente, no y continúan desarrollándose programas que asumen al español castellano como “referencia”: ese es el término con que se busca relanzar el prestigio de la variedad centropeninsular. Sin embargo tal es un proceso de constante (de)construcción en los tiempos buenos para los cambios que corren tras estas tres primeras décadas.

3. LA IRRUPCIÓN DE LA GLOTOPOLÍTICA EN LA TERCERA DÉCADA DEL S. XXI

El enfoque que emerge con actitud conciliadora para buscar una mirada integral de la mayor cantidad de variables que intervienen en los asuntos del lenguaje es la esencia de la noción de glotopolítica que esta investigación asume para impulsar la interpretación sobre la cual se erige los argumentos que aquí se presentan y su aplicación y modelo metodológico.

A continuación se comparte una interpretación descriptiva de la situación actual, asociada con aspectos que se han venido tratando en esta tesis.

Terminando la segunda década del siglo XXI, cuando se culmina esta tesis, conviene recordar que se sobrevive en un entorno globalizado en una sociedad internacional que se cuestiona los recientes pasos que ha transitado. En un mundo de reconocimiento de libertades y derechos que en la práctica parecen estar destinados a un tipo de ciudadanos mejores que otros.

La institucionalidad de Europa atraviesa la crisis más importante de su historia precisamente cuando empezaron a notarse los efectos de las condiciones y acuerdos aparentemente para todos, pero de cuyos resultados se han librado algunos países o quieren zafarse otros. Esta realidad cada vez más amenaza el equilibrio que ha venido disfrutando desde los años noventa del siglo pasado, hasta ahora.

Dentro de tanta actividad, los asuntos de la lengua no escapan a estas realidades. Sobre este aspecto no se trata en este trabajo, pero se menciona para dejar constancia de la conciencia de su existencia.

La realidad española demanda a gritos interpretaciones glotopolíticas de su realidad país. El equilibrio monarquía lenguas³¹ y la lucha por más o menos derechos

³¹ Se asume que la Monarquía española como cabeza de Estado fomenta que el castellano sea la lengua oficial y el idioma nacional español. Al tanto de las pugnas vinculadas a la enseñanza de español o de su lengua autonómica en *Galicia, Catalunya* o *Euskadi* y los nacionalismos asociados a estas culturas se identifica que Felipe VI mantiene un equilibrio, o un *status quo* de los límites de la Constitución de 1978. Un escenario de España sin monarquía denotaría un escenario de luchas entre lenguas peninsulares

autonómicos ha tenido en vilo los últimos años a toda España. En el caso hispanoamericano, los movimientos de reivindicación de los derechos lingüísticos de las lenguas indoamericanas han creado una dinámica de atención a las lenguas indígenas, a pesar de que todavía siguen asociadas a un sector marginado. Por otra parte, la exposición a la influencia del inglés estadounidense en las sociedades hispanoamericanas ocasiona una dinámica distinta a la del español castellano en Europa.

En Estados Unidos, el país no nativo con mayor población hispanohablante, y uno de los principales actores globales, la lengua española ha estado en constante atención por cuestiones de migración, herencia y la minoría más significativa de la potencia americana.

Brasil viene canalizando una demanda abismal en pro del acercamiento con los pueblos vecinos, casi todos hispanohablantes, y esculpiendo en consecuencia su influencia en la región suramericana.

China, Rusia, India, Francia, Canadá, Turquía son también países en donde la lengua española repunta su acogida a través del incremento de estudiantes, intenciones de negocios o cuestiones personales.

En cualquier caso, actualmente permiten también un mayor acceso a las migraciones y los viajes transcontinentales, incidiendo en la conformación de grupos hispanohablantes que emigran a otras latitudes no hispanohablantes y que a medida que van desarrollando sus vidas en esos países extranjeros van demandando también y modulando un espacio en donde la lengua española cumple el rol de vehículo de comunicación en los hogares, familias y entre amigos del neo gueto.

Asumir que estas realidades descritas han de ser mejor comprendidas en tanto y cuanto se ponderen diversas variables que intervienen en esos procesos conduce a asumir que la perspectiva glotopolítica es, quizás, el enfoque idóneo para comprender las realidades en donde el lenguaje tenga un rol decisivo.

3.1 Imaginario lingüístico del primer cuarto de s.XXI³²

Los cambios toman su tiempo. Aunque el primer cuarto de siglo será en 2025, la experiencia acumulada, la investigación, asistencia a congresos, solicitud de empleos y plazas, intercambio con colegas y profesores hace deducir que en los primeros

efervesciendo para reconquistar sus ámbitos y dominios. Moreno Cabrera (2018) desarrolla más sobre estos puntos en un trabajo sobre la *supremacía lingüística* y las leyes magnas de España y Catalunya.

³² En este punto, como en todo el apartado 3 del Capítulo 1 se presenta una posición personal del autor de este trabajo. Debe considerarse más como una opinión que como un análisis, toda vez es producto de una observación complementaria en el proceso de realización de este trabajo. No se trata de (ni se pretende presentar) una verdad universal comprobada.

veinticinco años del siglo XXI solo se ve un interés muy discreto hacia la glotopolítica en la tradición de los estudios de la lengua, filología y lingüística en España. Si bien es cierto que se han organizado algunas charlas y pequeños congresos³³ un vistazo a los pensum de estudios de las carreras³⁴ parece evidenciar que se hace muy poco énfasis en la formación de estos asuntos ideológicos y de planificación lingüística asociados a la glotopolítica. Los programas de formación de las carreras, grados en filología, letras, lingüística no dan mucha atención a los aspectos ideológicos ni a las actitudes o creencias que intervienen en la creación de las corrientes epistemológicas, las metodologías, la deontología. Tampoco a los aspectos considerados extra disciplinarios como la economía que impacta en la formación y el ejercicio profesional.

El interés demostrado por estos temas extralingüísticos en los especialistas de las universidades se limita a los investigadores. La aproximación a este campo de estudio no se hace desde la glotopolítica explícitamente, sino desde la perspectiva de LPP, como se ha sostenido antes más vinculada a la sociología que a la lengua y tratada, en tal caso, por sociolingüistas. Sin embargo, se observa que los pocos cursos de postgrados que existen emergen, principalmente, en las comunidades no castellanohablantes (Catalunya, Galicia) destacando la inexistencia de una titulación para estudiar la política lingüística del “español”.

Hace apenas en marzo de 2019, el Instituto Español de Estudios Estratégicos divulgó por primera vez un *Documento de Opinión* (nº23/2019) por donde explicita sobre “Glotopolítica: el poder de la lengua”. Su autora reconoce que (negritas mías)

en las últimas décadas, ha surgido una herramienta clave para el estudio de la dimensión lingüística de los conflictos: el enfoque glotopolítico. Se trata de un tema contemplado en cierta medida por autores de la tradición angloparlante, como Robert Hall o Einar Haugen, y de la tradición francesa, como Jean-Baptiste Marcellesi y Louis Guespin, **pero especialmente ausente en el ámbito académico español**. No obstante, es un enfoque de gran vigencia, ya que las competencias sobre las lenguas son del máximo interés político, no solo respecto a qué lenguas se emplean en su territorio, sino también a cómo son empleadas (Marabini San Martín, 2019).

³³ El 12 y 13 de diciembre de 2013 se asistió al *Coloquio Internacional Políticas lingüísticas es democracias multilingües ¿es evitable el conflicto?*, organizado por la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, España. Después de eso no ha habido otro evento que destaque, más allá de simposios o charlas de algunas universidades pero enmarcadas a un proceso político o destinada a la comunidad local.

³⁴ Existe la intención de realizar un artículo de investigación sobre este aspecto, próximamente, porque se ha podido ver al revisar los programas la inexistencia o muy poca atención que se hace a los aspectos ideológicos asociados con la enseñanza y aprendizaje de la historia de la lengua, sus normas y el posicionamiento global del español; aspectos que se entienden imprescindibles en el estudio, la formación y la investigación de este campo de estudio.

La tendencia hacia la atención de los aspectos políticos de la lingüística es irreversible, pero todo parece indicar que el primer cuarto del siglo XXI, al menos en España, será considerado como el período en que empezó a despertar el interés por estos aspectos, pues todavía puede considerarse hipócrita al confrontar los discursos institucionales con la realidad palpable en las calles del país y los entornos en donde estos aspectos están modulando la vida de los ciudadanos (educación, política, género).

Los efectos de la tradición prestigio-centropeninsular y la acción diplomático-cultural de las instituciones mantiene todavía una visión españolista de la lengua³⁵. Es decir, quien escribe este trabajo mantiene la impresión de que al debatir sobre asuntos lingüístico-ideológicos entre un hispanoamericano y un español, el primero tenderá a reclamar la visión simplista deductiva del segundo, mientras que el segundo reconocerá que los fenómenos del primero están también presentes en España y por tanto no le resulta nada nuevo. Este tipo de situaciones intervienen y modulan la creación de actitudes y creencias relacionadas con la lengua y su enseñanza que podrían incidir en las decisiones destinadas a la gestión, la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de nuestra lengua. Se trata de aspectos efímeros, de difícil cuantificación y ponderación, pero que, inspiran el diseño de la metodología propuesta.

Hay múltiples temas que se consideran superados desde las instituciones, pero en la calle (y en los gobiernos), en los foros profesionales, las entrevistas de empleo e incluso en las publicaciones académicas no parece haber consenso ni deontología que impere en pro de suavizar las desigualdades e injusticias ocasionadas por este tipo de factores. La típica pregunta retórica de “¿Desde cuándo el *español* es una lengua común?”³⁶ genera todavía debate. Como se comentó antes, el simple nombre de la lengua oficial no es homogéneo entre los países hispanohablantes. De hecho, estrictamente hablando a partir de la nomenclatura que figura en las Constituciones, los países cuya lengua oficial figura el “español” (no “castellano”) se encuentran ubicados en El Caribe y Centroamérica. No obstante, todavía a nadie se le ha ocurrido reivindicar

³⁵ La denominación de la próxima institución dedicada al estudio de la lengua española se erige con el nombre de Centro Internacional de Referencia del Español (CIRE). Su sede será el majestuoso edificio del antiguo Banco de España. El término “referencia” es percibido, con todos sus matices, como un modelo (ideal) y por ende una insistencia por posicionar a la variedad centropeninsular dentro del imaginario de las variedades lingüísticas del español. Esta idea está también presente en publicaciones destinadas a los profesores (*Gramática de referencia para la enseñanza de español 2014*) impulsadas, en ambos casos, desde la Universidad de Salamanca.

³⁶ Ponencia presentada en el *XV Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*, 8-10 de abril de 2015, en la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.

que “el español” es una lengua exclusivamente caribeña o centroamericana, aunque tal realidad sea un asunto historiográfico y práctico todavía no zanjado o resuelto totalmente. Si fuera así, no habría tampoco mayor conflicto ante la reciente solicitud a España por parte del presidente mexicano en 2019 solicitando disculpas públicas por los perjuicios del período colonial.

Asumiendo la posición que se asuma, el enfoque glotopolítico permite abordar el objeto de estudio desde muchos más ángulos y con mayores perspectivas de análisis y de producción de innovación y nuevas narrativas para la comprensión de la realidad panhispánica, realidades donde convergen múltiples lenguas y culturas. Ese enfoque, y sus métodos, deberían ser amplios y capaces de evaluar múltiples variables a fin de generar interpretaciones también múltiples e integrales y transversales del objeto de estudio.

3.2. Beneficios del enfoque glotopolítico para analizar la enseñanza de lenguas extranjeras

Como ya se ha venido sosteniendo, la perspectiva glotopolítica permite abordar el estudio con una visión amplia y conciliadora. Al querer analizar la situación en que se encuentra la enseñanza de lenguas extranjeras en una institución o centro determinado se deduce que es menester considerar múltiples variables que intervienen en estos procesos en los que el lenguaje juega un papel determinante. La búsqueda de esa visión integral para aportar lecturas transversales del objeto de estudio es fundamental en la perspectiva glotopolítica.

Las políticas lingüísticas han encontrado tradicionalmente en el sistema educativo un espacio importante de implementación. Las decisiones respecto de la enseñanza de lenguas maternas, segundas o extranjeras dependen de posiciones glotopolíticas explícitas o posibles de ser inferidas no solo de las prácticas áulicas, sino también, entre otros, de textos didácticos, evaluaciones, instrumentos lingüísticos que se destinan al uso escolar, antologías, resoluciones ministeriales, producciones de los alumnos o revistas de orientación docente. Las opciones que se privilegian en diferentes momentos y épocas e, incluso, en distintas instituciones corresponden tanto a las lenguas como a las variedades, los registros o las discursividades, y ponen en juego estrategias pedagógicas que parten de las representaciones dominantes acerca de los objetos lingüísticos, el sujeto escolarizado, los requerimientos sociales y los avances en las ciencias del lenguaje. Asimismo, tanto los fenómenos coyunturales como los procesos sociales que se despliegan en la media o la larga duración determinan situaciones que la enseñanza de lenguas debe atender, no solo por su incidencia en aquellas representaciones sino también porque la enfrenta a nuevos desafíos. Así, en la etapa de formación y consolidación de los Estados nacionales, era necesario, fundamentalmente, construir una lengua común que se consideraba uno de los pilares o requisitos de la nación. En la etapa actual de globalización, por un lado, se acentúan las diferencias que acompañan el debilitamiento de los antiguos

Estados, se multiplican los contactos lingüísticos y se necesitan estrategias de enseñanza de las lenguas de los otros miembros de las integraciones regionales; y, por el otro, se consolidan áreas idiomáticas encabezadas por los países que tienen mayor poder económico y que despliegan estrategias de afirmación de la lengua propia y de su expansión a otros países (Narvaja de Arnoux y Bein, 2015, p.10).

No parece haber escapatoria a la necesidad de impregnar la tradición de los estudios sobre el lenguaje con aproximaciones críticas que arrojen lecturas transversales. Esa es la razón por la que vislumbra una erupción glotopolítica a partir de ahora.

Asimismo conviene destacar, tal cual como se sostuvo anteriormente destacando los eventos disciplinarios y vinculándolos como registros testimoniales del surgimiento de las disciplinas, o los enfoques y aproximaciones, que en lo relativo a la Glotopolítica se debe mencionar que ya se han venido organizando congresos internacionales para compartir e intercambiar con otros especialistas interesados presentación y estudios que poco a poco van creando la manera de abordar estas aproximaciones³⁷. Existe también el Anuario de Glotopolítica (AGlo³⁸) y llama la atención algunas interpretaciones y adaptaciones hacia otras perspectivas disciplinarias³⁹.

3.2.1 Aproximación a la noción de *íntegra totalidad* en el modelo [panLmeta]

Si hay alguna característica que identifica a la política lingüística actual del español es su calificativo “panhispánica”. La Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP) es el nombre de

un folleto oficial co-publicado por la ASALE y la RAE en 2004 y que describe en 28 páginas la nueva función de las Academias de la Lengua en el Mundo Hispánico. Así se titula el primer apartado de este librito, que da detalles de La actividad lexicográfica y de su proyecto integrado, que incluye la Escuela de Lexicografía, la preparación de la 23ª edición del DRAE (publicado en octubre 2014), la página web y el proyecto de divulgación online, el Diccionario Panhispánico de Dudas presentado ese año, información sobre el Diccionario Histórico, el de Americanismos, la Ortografía, la Nueva Gramática, etc. Si hay una publicación oficial que defina ese nuevo punto de vista, es esta (Meza Morales, 2015, p.73).

Esa única publicación académica dedicada a la ideología lingüística es la primera que se hace en el nuevo siglo y presenta justamente los lineamientos generales de la política lingüística de la lengua española en el siglo XXI.

³⁷ El I Congreso Latinoamericano de Glotopolítica se realizó en Santiago, Chile, en 2015. El II CLG se realizó en Bogotá, Colombia, en 2016. El III CLG se realizó en Hannover, Alemania, en 2017. El IV CLG se realiza en São Paulo, Brasil, en septiembre, 2019.

³⁸ Liderado por Elvira de Narvaja de Arnoux desde la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

³⁹ En abril 2019 se llevaron a cabo las II Jornadas de Glotopolítica de la Cultura, en la Universidad de Granada. Las jornadas anteriores tuvieron lugar en la *Freie Universität* de Berlín, Alemania, en abril de 2018.

Para definir la política lingüística panhispánica hay que valorar el conjunto de medidas, dictámenes, posiciones y normas establecidas para regular el uso e impulsar el estatus de nuestra lengua; esta lengua que, en su conjunto, presentada y considerada globalmente, es definida (...) como lengua panhispánica. Ahora bien, entender el desarrollo de la Historia de la lengua y lo relativo a la política y al desarrollo social, educativo, cultural, económico, etc., de cada país que considera a esta lengua como lengua oficial es más que útil (...) para poder plantear una lectura integral y global. En el caso de nuestra lengua, hay que entender que, desde su expansión extramuros a finales del siglo XV, aquel castellano evoluciona y es, científicamente hoy en día, un dialecto de lo que se conoce como *Spanish language*, internacionalmente. Sin embargo, (...) el consenso hacia el reconocimiento mutuo en pro del fortalecimiento, desarrollo y unidad de nuestra lengua se inicia a mediados del siglo XX aunque es a finales de esa centuria y, especialmente, en este siglo XXI, cuando los discursos de las academias asociadas parecen finalmente coincidir, aunque al mismo tiempo también parece evidenciarse una tensión que amenaza la continuidad de esa política lingüística panhispánica. El 13 de junio de 2014, el portal de la Fundación del Español Urgente (FUNDEU), que está financiado por el grupo Banco Bilbao Vizcaya (BBVA), publicó una entrevista exclusiva que le hiciera la Agencia de Noticias EFE a Víctor García de la Concha (distinguido hispanista, anterior director de la RAE y jefe actual del Instituto Cervantes). García de la Concha comentaba que “la política panhispánica no tiene vuelta atrás, si se la cultiva. O crece o muere. Y la responsabilidad de hacerla crecer recae en la Academia Española” (Meza Morales, 2015, p.76).

La publicación académica de la NPLP (2004) que trata explícitamente sobre ideología lingüística no es la única que da explicación sobre el constructo panhispánico como orientación institucional. También, por citar un ejemplo, en la *Ortografía* consensuada de 2010 la noción *pan* es justificada.

Las funciones atribuidas tradicionalmente a las Academias de la Lengua consistían en la elaboración, difusión y actualización de los tres grandes códigos normativos en los que se concentra la esencia y el funcionamiento de cualquier lengua y que aseguran su unidad: la Ortografía, el Diccionario y la Gramática. Hasta hace algunos años, el modo de alcanzar esos objetivos se planteaba desde el deseo de mantener una lengua ‘pura’, basada en los hábitos lingüísticos de una parte reducida de sus hablantes, una lengua no contaminada por los extranjerismos ni alterada por el resultado de la propia evolución interna. En nuestros días, las Academias, en una orientación más adecuada y también más realista, se han fijado como tarea común la de garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es, en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas y de su evolución. Esta orientación panhispánica, promovida por la Real Academia Española y que las Academias han aplicado sistemáticamente y se plasma en la coautoría de todas las obras publicadas desde la edición de la Ortografía en 1999, procede de la voluntad política de actuar en una determinada dirección, pero requiere también de medios humanos, económicos y técnicos que permitan conocer la realidad actual del español con todo detalle, para luego poder recomendar, con conocimiento de causa, las líneas de actuación más adecuadas (RAE/ASALE 2010, p.3)

El elemento compositivo *pan* que se intenta resaltar e incluir en el análisis de esta propuesta implica totalidad, sintonía, acuerdo. Tiene que ver con la interpretación de lo

que debería ser la meta del aprendizaje y la formación y enseñanza de la lengua extranjera. Es decir, se explica abordando el fenómeno de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera asumiendo una actitud amplia alejada de la falacia explícita de que el profesor enseña su propia variedad (al final es imposible enseñar como uno habla porque escasos estudiantes tienen verdaderamente el nivel y se termina neutralizando las propias características y se presenta un modelo aparentemente neutral, que termina siendo uno basado en la percepción que se tenga de las normas) y tratando de mostrar la mayor cantidad posible del crisol de variedades con esa actitud sensible a la diversidad lingüística de la propia lengua. En eso consiste esa noción de Lengua Meta con actitud *pan*. Tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y la formación conocer estas realidades, sus características, diferencias y poner al centro de la reflexión del aula la diversidad intercultural de nuestra lengua y las múltiples culturas que la usan como su vehículo propio de comunicación es la aproximación más consona con el desenvolvimiento de la disciplina, sus evoluciones teórico prácticas y probablemente una actitud ya desarrollada por muchos, pero no explícita en la literatura consultada hasta el momento.

Al adaptar esa noción de “*panLmeta*” al ámbito de una lengua tan extensa y diversa como el español, impulsar este tipo de paradigma implica, al menos, apoyo institucional. Aun así, hacer un esfuerzo por identificar, resaltar y relacionar una pequeña parte de los procesos teóricos que inciden en la enseñanza de las lenguas extranjeras, con ciertos hechos y actitudes significativas que modulan la disciplina de la enseñanza de ELE hacia un planteamiento deontológico podría permitir acuñar una competencia específica para el español que conciba a la lengua en su situación actual global, diversa y panhispánica antes que adjetivada con calificativos nacionalistas, locales o de referencia.

3.2.2 Comentarios sobre deontología del profesor de español para extranjeros: de las competencias claves a la competencia panhispánica

El Diccionario de la Lengua Española *DLE* (antiguo *DRAE*) confirma que la palabra *deontología* proviene del “gr. *δέον*, *-οντος* *déon*, *-ontos* 'lo que es necesario', 'deber' y *-logía*”, y hace alusión a una “parte de la ética que trata de los deberes, especialmente de los que rigen una actividad profesional”, en su primera acepción y como “conjunto de deberes relacionados con el ejercicio de una determinada profesión”, en la segunda.

Una mirada a los postgrados máster en formación de profesores para la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera⁴⁰ (Meza Morales, 2019a), entendiendo a estos cursos como la máxima especialización profesional de la disciplina (se considera al doctorado como especialización académica e investigativa y no tanto relativa al ejercicio profesional), deja ver que el centro de la formación consiste en desarrollar competencias para enseñar competencias. Se busca hacer consciente al profesor generando su constante reflexión y autocrítica para identificar, analizar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante un conjunto de competencias que les ayudan a desarrollar y gestionar su proceso e interlengua.

En 2012, a mitad del primer cuarto de siglo XXI, el Instituto Cervantes divulga el documento de “Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” y *taxonomiza* ocho competencias claves y, derivando cuatro de cada una de estas, 32 específicas (presentadas entre paréntesis a continuación):

- a) Organizar situaciones de aprendizaje (Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos; Promover el uso y la reflexión sobre la lengua; Planificar secuencias didácticas; Gestionar el aula).
- b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno (Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación; Garantizar buenas prácticas en la evaluación; Promover una retroalimentación constructiva; Implicar al alumno en la evaluación).
- c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje (Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender; Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje; Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje).
- d) Facilitar la comunicación intercultural (Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural; Adaptarse a las culturas del entorno; Fomentar el diálogo intercultural; Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural).
- e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución (Analizar y reflexionar sobre la práctica docente; Definir un plan personal de formación continua; Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente; Participar activamente en el desarrollo de la profesión) (Instituto Cervantes, 2012).
- f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo (Gestionar las propias emociones; Motivarse en el trabajo; Desarrollar las relaciones interpersonales; Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno).
- g) Participar activamente en la institución (Trabajar en equipo en el centro; Implicarse en los proyectos de mejora del centro; Promover y difundir buenas prácticas en la institución; Conocer la institución e integrarse en ella).
- h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo (Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital; Desenvolverse en entornos digitales y

⁴⁰ Como se ha repetido a lo largo del trabajo este es un tema de interés de investigación que ha venido generando interés personal en quien escribe esta tesis aunque todavía no se haya publicado ningún artículo, ni generados resultados medianamente concluyentes, más allá de la propuesta para el caso venezolano publicada en 2019.

con aplicaciones informáticas disponibles; Aprovechar el potencial didáctico de las TIC; Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje) (Instituto Cervantes, 2012).

Este documento es un aporte importante para la disciplina. Sin embargo, aunque publicado por el Instituto Cervantes, llama la atención que sea específico para la enseñanza del español, aunque evidentemente adaptable y de uso genérico. Aun así, representa mucho deber ser profesional.

Tras considerar estos asuntos, en conjunto con lo descrito en el apartado 2.3 “El ELE en el siglo XXI” de este capítulo, y lo relativo a los antecedentes de la industria, las ideas de lengua, enseñanza y ELE, la vanguardia epistemológica y lo que se interpreta como dogma del perfil de los profesionales de ELE se desemboca deductivamente hablando en contribuir con la adaptación de los saberes al campo específico de nuestra lengua.

Más allá de que podría estarse planteando los primeros esbozos de un nuevo concepto en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE): la *competencia panhispánica*, parte del trabajo que ha de hacerse para disminuir las tensiones que pudiera generarse en torno a la enseñanza de nuestra lengua a los extranjeros (intrusismo, profesionalización, mediación y representación cultural) implica fomentar las ideas que compone este ideal en pro de un mejoramiento profesional y una conciencia intracultural del español propiamente panhispánica.

El objetivo de una propuesta de *competencia panhispánica* es impulsar una competencia específica para la enseñanza de nuestra lengua a extranjeros. Implica cultivar en los usuarios un compendio de saberes y conocimiento idealizado y dual del mundo hispanohablante en su totalidad. Idealizado porque busca sensibilizar y (re)interpretar y hasta (de)construir aspectos de la historia de la lengua, de ideología lingüística y del desarrollo del concepto de lengua común “unida en la diversidad”, que es usado por casi quinientos millones de usuarios conformando una comunidad hispanohablante nativa, esparcida por un vasto territorio sobre doce millones de kilómetros cuadrados; veinte países hispanohablantes. Asimismo, el objetivo de la *competencia panhispánica* es también dual, ya que, como ideal, ha de ser alcanzada y asumida por los usuarios en favor de hilvanar arquetipos sobre la civilización hispanohablante entendida como un todo, y desmarañar ese conocimiento, según la situación que se presente, haciendo uso de esta lengua entendida y promovida como una “lengua panhispánica” (Meza Morales, 2015; 2019b).

Visto desde la perspectiva de las competencias claves de los profesores, una *competencia panhispánica* redundaría en esa promoción del uso y reflexión sobre la lengua que impulsa el documento del Instituto Cervantes (2012), pero además de esto, fomentaría aquello de implicarse en el desarrollo de la propia competencia intracultural ya que existe desconocimiento entre los hispanohablantes. También, lo relacionado con el fomento del diálogo y la competencia intercultural en el alumno nunca debería ser considerada sin impulsar una conciencia total e integral del mundo hispanohablante. Valga acotar que esto es algo que algunos colegas ya hacen, pero no existían publicaciones que lo sostuvieran.

La *competencia panhispánica* es una competencia intercultural solo que específica para lo nuestro, de parte y parte, en el sentido más amplio y con la única esencia forjada en el intercambio, la discusión y el consenso.

A modo de indicios hacia unos presupuestos teóricos de la *competencia panhispánica* se observan, inicialmente, tres realidades:

1. Hay interés y una necesidad de mayor importancia hacia los aspectos glotopolíticos en la lengua y su enseñanza.
2. Tradicionalmente se han subestimado los aspectos ideológicos y políticos en el contacto de una lengua extranjera.
3. Se aportaría una competencia específica para nuestra lengua en tanto se aspira a un ideal de conocimiento panhispánico, valga decir, de la situación, en conjunto, de la realidad hispanohablante global, sus discursos y las características, actitudes e ideologías lingüísticas de esa “lengua panhispánica”.

Por otro lado, existe gran número de publicaciones y aportes teóricos al aspecto intercultural de ELE, por lo que la propuesta de hacer foco de reflexión invita a que el aporte sinergice panhispánicamente.

En esta aproximación inicial, se identifican otras seis realidades en los alcances de cada una de las competencias o subcompetencias. Cada descripción y el matiz que se hace dentro de una concepción pro competencia *panhispánica* deja claro que alcanzar ese ideal diverso que hasta ahora sigue incompleto y mal descrito, utilizado y explotado pedagógicamente, se ha justificado por la dificultad y el trabajo que representa para España. No obstante, la propuesta de impulsar una *competencia panhispánica* pudiera permitir que las miradas y percepciones hispanoamericanas se enmarquen dentro del devenir epistemológico, académico e institucional aunando en favor de descomplejizar, en el amplio sentido del término, las dificultades y los intereses ocultos, complejos, ideologías y actitudes que no cesan de pulular impidiendo una definitiva activación panhispánica y el consecuente aporte que conllevaría que en España, Venezuela,

México, Argentina, Chile, Colombia, Perú, etc. se coincidiera en la idea de que enseñar nuestra lengua implica conocer y facilitar saberes y conocimiento relativos a la totalidad del mundo hispanohablante y no de parcialidades.

1. En la subcompetencia intercultural es necesario considerar ambas culturas (origen/meta), pero todavía no se ha incorporado al PCIC especificaciones concretas que no sesguen la representatividad pluricultural hispanohablante. En la medida en que se conozca y experimenten las variantes culturales de lo hispánico, sin menospreciar ni establecer comparación, impulsando un ideal sujeto al hecho de no hay ninguna cultura mejor o peor que la otra, se impulsa un saber panhispánico. Pese a que el foco de la enseñanza apunta a la “cultura con minúscula”, desde este subcomponente, ni desde ninguno, no se ha reparado en aspectos glotopolíticos: economía, ideología, actitudes hacia la lengua, estatus global de la lengua. Se supone que esto redundaría a favor de una noción total, panhispánica, de la civilización hispanohablante en el siglo XXI.
2. La subcompetencia gramatical es la organizativa, integra los conocimientos morfológicos, léxicos, sintácticos, semánticos y fonológicos específicos. Podría complementarse a partir de la sensibilización sobre el espíritu de las nuevas normas académicas, no tanto prescriptivas sino descriptivas, y publicadas a partir del trabajo interacadémico impulsado por la organización internacional Asociación de Academias de Lengua Española (ASALE) que publicó, en el marco de la política lingüística panhispánica: el corpus normativo en 2010, 2011 y 2014.
3. El concepto de subcompetencia sociolingüística está basado en las normas de uso y en las normas de discurso para interpretar los enunciados en su significado social. Este conocimiento de registros de habla y estilo facilita el intercambio, de haber diferencias de edad, de estatus, distancia. Aunque atiende creencias y actitudes una visión panhispánica daría más atención al contexto político, histórico e ideológico, además de fomentar un conocimiento transversal de la civilización hispanohablante.
4. El concepto de subcompetencia estratégica busca desarrollar las capacidades y destrezas en cada individuo, estrategias verbales y no verbales para su aprendizaje y la comunicación. La sensibilización sobre lo panhispánico redonda en el aporte reflexivo y de corte social de la historia política de la lengua, así como también en favor de una identidad multicultural basada en la “lengua común”, el componente panhispánico.
5. La subcompetencia discursiva se enfoca en alcanzar armonía en el texto a través de la cohesión de la forma y la coherencia del significado. La variación lingüística es una realidad de nuestra lengua y hacerse consciente de ello amplía la visión con que se aborda el panorama morfológico, semántico y funcional de esta “lengua panhispánica”. La reflexión hacia la relación en la que se combinan las formas gramaticales y los significados para obtener textos (orales o escritos) es un ámbito indudablemente panhispánico.
6. El concepto de subcompetencia pragmática está centrada en la relación entre signos y referentes. Se vincula a si ¿contesta a lo que se le pregunta? Si lo que se oye resulta confuso, ¿sabe pedir aclaraciones? ¿Sabe expresar su desacuerdo? ¿Sabe pedir las informaciones que necesita? ¿Sabe dar informaciones respecto al tema? La multiculturalidad y diversidad de registros y complejidad de sistemas y modelos de organización social y política son elementos a considerar en la enseñanza de nuestra lengua en el esquema global y aparentemente panhispánico que demanda el siglo XXI (citado por Meza Morales, 2017b, p.17).

La propuesta, en tanto competencia exclusiva para los usuarios de nuestra lengua, parece matizar una parte de cada competencia, pero al mismo tiempo, conteniendo a

todas las competencias en sí. El concepto de *competencia panhispánica* es compuesto, ya que compromete no solo al aprendizaje sino a la enseñanza. El profesor debe alcanzar una conciencia panhispánica para poder transmitirla. Hacerse, en lo posible, un “profesor panhispanista” (Meza Morales, 2017a). Este hecho, podría impulsar a que se invierta la dinámica e incremente la presencia de colegas profesores españoles que van a Hispanoamérica buscando nutrirse y aprender las variedades de nuestra lengua y su pluriculturalidad del mismo modo en que lo han venido haciendo los hispanoamericanos en España, durante años.

El ideal de una *competencia panhispánica* parece pretender posicionarse como la competencia comunicativa, la competencia comunicativa intercultural, una competencia glotopolítica específica de y para nuestra lengua. Lo ideológico y el trasfondo político detrás de la enseñanza de la lengua y las culturas a los extranjeros no debe ignorarse más. Incluso, ante la efervescencia del boom del estudio de las variedades habría que sincerar y tratar de llegar a un acuerdo en cuanto si se enseña la lengua que habla el profesor, la del lugar donde se aprende, un modelo “genérico”, “común”, “internacional” (hacia donde converge la noción panhispanista), o reconocer la gran verdad que hay en la práctica: jamás un profesor se enfrenta a un aula de lengua sin regular su registro, su idiolecto, al nivel de su audiencia. Por ello, quizá, la enseñanza de las variedades parece estar condicionada, todavía y por ahora, por la diversidad léxica antes que la intercultural, que es hacia donde debería según lo epistemológico.

Los trabajos de Moreno Cabrera (2000; 2010) los de Bravo García (2008; 2011), en Europa, y el de G. Vázquez (2008) en Suramérica son referencias ineludibles sobre este tema de qué español enseñar, pero en ninguno de los casos se repara en este aspecto, revolucionario, de asumir un ideal panhispánico conciliador, sino en tal caso una clasificación de “español internacional” (Bravo García, 2008) o curiosas aproximaciones a partir de prototipos: “español de Almodóvar”, “español de Disneylandia”, “español de mi tierra” (Moreno Fernández, 2000).

Reflexionar libremente sobre el objetivo de la enseñanza de nuestra lengua, qué tipo de saberes, destrezas, capacidades y conocimientos parecen ser importantes para hablar una lengua tan extendida como la nuestra, y expuesta a tantas situaciones, procesos, ideologías y realidades disímiles no puede estar desvinculado de un imaginario de totalidad hispanohablante bastante complejo.

El ejercicio se vincula también con la idea de aunar en pro de la adecuación de las prácticas y las dinámicas de la industria del aprendizaje y la enseñanza de nuestra

lengua con la realidad global que se nos presenta, en sintonía con el discurso académico e institucional sintetizado en la Política Lingüística Panhispánica, sobre la cual se ha erguido el acuerdo panhispánico de la idea de unidad lingüística y diversidad cultural del todo hispanohablante.

Este trabajo presenta una idea inacabada. “Demanda debate”, sin embargo, parece sensato que la inclusión de una actitud palpable y certificable, de componente panhispánico, sin complejos, que pretenda llenar el desconocimiento del otro, también hispanohablante o usuario de la lengua, integrando una visión glotopolítica en la tradición de la enseñanza de ELE, y complementando la mirada de naturaleza híbrida y ecléctica que predomina en el aprendizaje de nuestra lengua y sus culturas, impulsaría la solución a viejas rencillas ideológicas de las que nuestra lengua no escapa; y ampliaría reconociendo, readaptando, trabajando con discurso global, pero sin intereses locales, a favor de consolidar nuevas narrativas.

El entorno, el contexto, el momento, la evolución de la concepción hacia nuestra lengua y su enseñanza, y una necesidad de visión no más individual sino panhispánica fomentan nuevas narrativas. Hay mucho por afinar, puentes e intercambios que construir. Máscaras que quitar. Pero el momento es vital. Ha habido una activación panhispánica que debe ayudarse a impulsar, pero sin intereses subrepticios ni dobles discursos para poder realmente facilitar esa participación necesaria y hacer de la *competencia panhispánica* un asunto de la totalidad hispanohablante; un ideal de saberes a alcanzar por quien aprende nuestra lengua y sus culturas, pero también por quien la enseña, toda vez, la idea de lengua que se tiene al momento de enseñar es lo que más influye en el modelo de lengua que se enseña. Hoy en día la idea de nuestra lengua que se comparte es que nuestra lengua es global, interactiva⁴¹ y panhispánica.

4. PERSPECTIVA DEL CONSEJO DE EXPERTOS

Con el objeto de conocer una muestra de la diversidad de opiniones y una primera recepción hacia la idea de esta *competencia panhispánica* se incluyeron dos preguntas en el cuestionario enviado a los profesores especialistas en lingüística, filología y/o enseñanza de español que compusieron el *Consejo de Expertos* consultado para realizar este trabajo. A las preguntas relacionadas con esta parte, los resultados son los siguientes:

⁴¹ Si bien es cierto que todas las lenguas son interactivas, salvo aquellas consideradas lenguas muertas, el “interactivo” que se usa en este caso se vincula con la interculturalidad y la concepción hacia la lengua que propone este enfoque teórico-metodológico.

P.14 ¿Cuán importante es, que dentro de la formación ideal de un profesor y de un estudiante de español como lengua extranjera, en el siglo XXI, se impulse una competencia panhispánica que fomente el contacto, los estudios, los viajes, las relaciones, las experiencias de profesores y de los estudiantes de ELE/ELSE con la mayor cantidad posible de países hispanohablantes y sus culturas como meta-objetivo?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 14		
RESPUESTAS DADAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Es fundamental / Muy importante / Necesario / Enriquecedor	48	71%
Conocimiento de variables lingüísticas	3	4%
No es importante / No impulsar competencia panhispánica	3	4%
No viable / Improbable	5	7%
Otras respuestas	9	13%
TOTAL	69	100%

TABLA 3

Resultó muy sorprendente el apoyo dado a la propuesta. Casi las dos terceras partes de los consultados consideran como algo *fundamental, muy importante, necesario o enriquecedor* que dentro de la formación de un profesor y de un estudiante se impulse esta noción de *competencia panhispánica* que fomenta el desarrollo de la interculturalidad y el conocimiento total, íntegro, *pan* de la cultura meta que está interesado en conocer.

Al subrayar ese aspecto de *competencia panhispánica* como la competencia específica del aprendizaje y la enseñanza de nuestra lengua, también es congruente el resultado, aunque, como puede verse a continuación, cerca un tercio de los expertos consultados reconocieron algunas dificultades.

P.16 ¿Qué le sugiere la propuesta de una “competencia panhispánica” como “la competencia específica del/para el ELE/ELSE?”

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 16		
RESPUESTAS DADAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Adecuada / Bien / Fundamental	40	58%
No convence / No es practicable	9	13%
Conocimiento internacional	2	3%
Difícil / Imposible / Complejo	8	12%
Otras respuestas	10	14%
TOTAL	69	100%

TABLA 4

Aun así los resultados indican, en su peor escenario, que en realidad a un cuarto de los consultados no les convence. Es entendible, ya que como se ha sostenido a lo largo de este apartado, esta noción es algo que ya existe y que algunos colegas practican, solo que hasta ahora no había sido conceptualizada.

CAPÍTULO 2

Una de las primeras cuestiones comprobadas al realizar este trabajo es que no existe un concepto para definir la situación en la que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en una escuela, departamento o lugar determinado. En este capítulo se propone definir esa realidad.

El principal indicador que describe la situación en la que se encuentra la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) es su *estatus*. Hasta ahora, este concepto todavía no había sido acuñado. La noción es un constructo lógico, pero hasta ahora no se ha hallado un procedimiento que *taxonomizara* esta realidad. De forma intuitiva, o empírica, podría convenirse en que la presencia, o no, de oferta y demanda de servicios de enseñanza: la profesionalización y especialización de profesores de español para extranjeros, las características de la institución y del entorno, las actividades de atracción y ocio del lugar donde se aprende y enseña, los intereses de unos u otras, las necesidades de estos o aquellos, los riesgos de seguridad, los trámites y dificultades de los visados, las actitudes, las creencias, y así un largo etcétera, son, en definitiva, variables y factores que intervienen en el desarrollo de la industria de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la práctica, los efectos de todas estas intervenciones parecen incidir en el estado y conforman, construyen eso que se propone definir como “estatus” (Meza Morales, 2017d) debido a que de estas intervenciones dependen, precisamente, el que haya mayor o menor desarrollo de enseñanza de ELE, por ejemplo, en un lugar determinado.

A finales de la segunda década del siglo XXI, cualquier institución o individuo que estuviere interesado en identificar en qué universidad, escuela, o ciudad está más desarrollada la enseñanza de ELE, adolece, en realidad y todavía, de una respuesta precisa, desinteresada, científica. Incluso, desde el punto de vista fiscal, sigue sin existir una etiqueta específica para el gravamen a la enseñanza de español a extranjeros como actividad económica (Carrera Troyano, 2009), a pesar de ser la nuestra, la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo (Instituto Cervantes, 2016). Tampoco existe un marco teórico y, peor aún, ni un mínimo acuerdo, o declaración de intenciones para la coincidencia de procedimientos en pro de compilar datas organizadas de los indicadores que conforman ese *estatus*.

Sin lugar a duda, la presencia o no de estos factores, variables e indicadores del desarrollo de la enseñanza de ELE⁴² constituyen una dinámica entre esos ítems, provenientes de diferentes ámbitos de acción, que inciden en el resultado. ¿Cuáles son los factores y qué tipo de relación tienen? son interrogantes a las que trata de dársele luz en esta investigación.

El *Cuadro 1* identifica dieciséis factores o variables que intervienen de una forma u otra en la realidad de la enseñanza de ELE, en su situación, su estado, y en conjunto, en su *estatus*.



ILUSTRACIÓN 4

A pesar de las dificultades, es necesario insistir en que este trabajo es un primer intento por teorizar en torno al qué y cómo está compuesto ese estado que describe la situación en que se encuentra la enseñanza de ELE en un lugar o una institución determinada. Para ello se asume una actitud de aproximación inicial que busca analizar las múltiples intervenciones que inciden en este “estatus”; valga decir, con una mirada amplia, transversal, crítica, conciliadora: perspectiva glotopolítica hacia/de/a la enseñanza de ELE.

Al acuñar esta idea se intenta desarrollar teóricamente la naturaleza de los elementos que componen esta noción, para luego poder establecer análisis más

⁴² Como parte de este proceso, en septiembre de 2016 se leyó en el *XXVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del ELE (ASELE)*, organizado por la Universidad de La Rioja, en Logroño, España, la ponencia “Indicadores del estatus de la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera: aproximación glotopolítica”.

exhaustivos del estatus de una lengua en un lugar determinado y el comportamiento de las variables hacia la consolidación de esta teoría.

1. DESCRIPCIÓN DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La segunda acepción que recoge el Diccionario de la Lengua Española (DEL), antiguo DRAE, define *estatus* como la “situación relativa de algo” (ASALE/RAE, 2014). Para los fines de este estudio, el “algo” vendría a ser la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) que, al conformar un constructo multidimensional, sujeto a dinámicas distintas y a diferentes entornos y realidades, presenta asombrosa dificultad para definir cuáles son los factores, las variables, que indican desarrollo, relativo, de esa situación, en cada particularidad. El *estatus* no es el mismo en cada caso. Al modificar los factores, también muta el *estatus*, pero, lo más interesante es que no se presenta ningún caso en el que no actúen los factores que se identifican en este trabajo.

De modo que la noción de *estatus* describe la *situación* en la que se encuentra la enseñanza de ELE aportando información y describiendo las condiciones en las que se lleva a cabo, sus características, la relación entre sus partes, la profesionalización del sector, sus dinámicas, su contexto, considerando de esta forma la mayor cantidad posible de factores que intervienen en ese proceso.

Si *estatus* es, por ende, *situación*, las seis acepciones de *situación* que da el DLE (ASALE/RAE, 2014), descubren la naturaleza descriptiva y vinculan a la propuesta de concepto *estatus* con:

1. *acción y efecto de situar*
2. *disposición de una cosa respecto del lugar que ocupa,*
3. *posición social o económica,*
4. *estado o constitución de las cosas,*
5. *conjunto de factores o circunstancias que afectan a algo en un determinado momento,*
6. *poder político en vigor*

El *estatus* es un concepto descriptivo que sitúa dispone, posiciona, califica, analiza y hasta empodera a la enseñanza de ELE. en tanto considera además de las típicas estadísticas que expresan el número de escuelas, de estudiantes y de profesores diversos aspectos que intervienen y son necesarios para complementar la comprensión y el diagnóstico integral de la enseñanza de ELE.

Con toda la preponderancia que pudiera tener el saber qué indicadores determinan la variación y el desarrollo de este *estatus*, la única investigación doctoral precedente en esta temática específica del “estatus de la enseñanza” que pudo hallarse durante esta investigación inicial, aunque centrada en la educación física, deja claro que el “análisis del estatus” tiene como objetivo conocer la situación actual (Dalmau Torres,

2004). Por ello, este trabajo sostiene que el *estatus* es el macro indicador de la enseñanza de las lenguas extranjeras por cuanto es producto resultante del análisis concienzudo y ponderado de los diferentes factores que intervienen en un lugar, una institución y en un momento determinado.

La noción de *estatus* que maneja este estudio se centra en la enseñanza de ELE de forma integral incluyendo, como parte de su esencia de *producto resultado*, cuestiones del ámbito epistemológico del devenir disciplinar, aspectos específicos como la metodología, el enfoque didáctico, pero también cuestiones contextuales como las actitudes y creencias hacia la lengua, sus variedades, su enseñanza a extranjeros y otros aspectos incluso vinculados a decisiones de gestión global, nacional o local, economía, posicionamiento, acuerdos, etc. En el Capítulo 3 se aborda el cómo.

Por una parte, entender al *estatus* como resultado de todos estos factores ofrece una opción para conocer *lo que se sabe, lo que se dice, qué es lo relevante, en qué condiciones está, cómo sucede* la enseñanza de ELE, en una institución y momento determinado. El *estatus* es ese nivel, esa condición, que diferencia a una realidad en que se desarrolla la actividad de aprendizaje y enseñanza de otra realidad basando su juicio a partir de indicadores que aportan más o menos desarrollo de esas múltiples variables y factores que intervienen. El *estatus* describe el estado de la cuestión de la disciplina de forma ecléctica y a la industria de la enseñanza de manera holística. Busca conciliar ambas perspectivas. Considera distintas variables que inciden al aspecto disciplinar y aporta una visión general y transversal de la realidad, el estado, la situación de la enseñanza en el lugar o la institución en donde se esté llevando a cabo el estudio.

El *estatus de la enseñanza* de una lengua extranjera da respuesta a qué es lo que explica, por ejemplo, que la industria de la enseñanza de ELE en Salamanca, Granada, Ciudad de México, Buenos Aires o Bogotá sea mayor, o esté más desarrollada que la de Iquique, Puerto del Rosario, Tegucigalpa, Maracaibo o Antofagasta, por nombrar ciudades y no instituciones.

La revisión de la literatura especializada realizada para esta investigación arroja que la información sobre la industria de la enseñanza de ELE es escasa y limitada. Abundan trabajos y disertaciones sobre el aspecto pedagógico, cognitivo, metodológico de la enseñanza, pero no tanto respecto a cuáles son las características de la industria y qué variables consideran importantes como indicadores específicos de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

Si se quisiera mirar a la enseñanza de ELE desde una perspectiva glotopolítica, valga decir, considerando interdisciplinariamente diferentes factores que intervienen en la situación de su *estatus*, habría de considerar múltiples variables de las que se tienen consciencia pero que todavía no aparecen consideradas integral y explícitamente en los trabajos e informes publicados. La *Ilustración 4* es una primera identificación de dieciséis (16) factores, que de alguna manera inciden en el desarrollo o no de la situación en que se encuentra la enseñanza de ELE. Una primera aproximación a esos factores desde la perspectiva propia del estatus evidencia que parecen existir al menos dos tipos de estatus. Es decir, aquel vinculado a lo teórico de la disciplina y otro relacionado con el contexto disciplinar. Aunque entrelazados e inexorablemente unidos lo que se busca resaltar con este cuadro es que la atención se ha enfocado en los aspectos educativos y vinculados a lingüístico, pero también en cuestiones extralingüísticas.

Tal es el desarrollo de lo que podría considerarse como estatus teórico de la enseñanza de ELE que, en el año 2004, se publica en España el *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Este importante libro reconoce que la actividad y prioridad dada al tema de la enseñanza de ELE en congresos especializados y universidades punteras de los últimos veinte años del siglo XX propició, de alguna manera, alcanzar “un estatus de disciplina científica” (Sánchez L. y Santos G., 2004:11). El *Vademécum* (2004) es una publicación colectiva y peninsularmente plural que ofrece un panorama de los principios de orden teórico-prácticos que sostienen la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Compila los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la enseñanza de ELE y muestra rigurosamente el estado de la cuestión, o lo que este trabajo distingue como “estatus teórico” de la enseñanza de ELE, debido a que no incluye nada de la situación de su industria y resume el espíritu y las aportaciones que cada campo aporta y de cierta manera las doctrinas de la divulgación de las publicaciones de investigación. Es una referencia muy importante para comprender la dinámica de la disciplina.

Lo relativo al otro tipo de *estatus* que se identifica con el contexto disciplinar se centra más en las cuestiones del ejercicio. Si bien es cierto que el *estatus* “teórico” modula al *estatus* “contextual” por cuanto el ejercicio disciplinar se ejecuta a partir de las teorías y los avances de las investigaciones en el área, este segundo tipo de *estatus* se asocia con la información descriptiva de número de estudiantes, de profesores, escuelas, etc.

De igual forma conviene mencionar que aunque los avances aportados por el campo de la evaluación y certificación de lenguas extranjeras, exámenes y pruebas de competencias y nivel de dominio esculpen las formas de enseñar, sus metodologías, caminos profesionalizantes, es cierto que este desarrollo se realiza desde la investigación teórica. Con esto se quiere decir que los exámenes, al menos en la actualidad, se desarrollan por equipos multidisciplinarios que indudablemente están conscientes, cuando no divulgan ellos mismos, investigaciones. Aunque en estos aspectos convendría adentrarse más a fin de ajustar la propuesta de esta investigación al “mercado”, no son ajenos las directrices de las evaluaciones, certificaciones y exámenes de lengua al considerar el estudio del *estatus*.

Al preguntar a 69 expertos profesores especialistas en lingüística y/o la enseñanza de ELE sobre la noción de *estatus* casi dos terceras partes no supieron qué decir. La primera pregunta del cuestionario enviado al Consejo de Expertos indaga explícitamente sobre este aspecto. La primera respuesta obtenida es la siguiente:

P.1 ¿Conoce alguna metodología para estudiar el estatus de la enseñanza de español? ¿Qué podría hacerse?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 1		
RESPUESTAS DADAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Desconozco / No existe	42	61%
Otras metodologías	18	26%
Conoce metodologías	6	9%
No entiende	2	3%
No responde	1	1%
TOTAL	69	100%

TABLA 5

Ese 35% de los consultados que dijeron conocer metodologías (código 2 y código 3) comentaban los siguiente:

Código 2 “Otras Metodologías”:

1. Analizar los criterios de evaluación y los indicadores utilizados en los diferentes Centros Asociados o Acreditados del Instituto Cervantes
2. El estatus de la enseñanza de lenguas puede analizarse desde diversas perspectivas, y aplicando metodologías
3. El estudio del estatus de la enseñanza de español podría realizarse a partir de la aplicación de múltiples técnicas
4. El Instituto Cervantes realiza estudios anuales de la enseñanza del español en el mundo, ver por ejemplo, El español
5. El modelo comprehensivo del discurso
6. El Sistema Internacional de Certificación de la Lengua Española, SICELE, viene proponiendo, desde hace más de un lustro, una serie de elementos conceptuales y metodológicos relacionados con la enseñanza de ELE; específicamente, se ha trabajado, por lo menos en Colombia, y en eventos de nodos, nacionales e

internacionales, ponencias, capítulos y opúsculos sobre la enseñanza de ELE: estatus, episteme, variaciones, entre otros.

7. En los EEUU cada programa en cada nivel académico K-12 necesita seguir standards para la enseñanza del español.
8. En los últimos años se han realizado algunas publicaciones que pretenden ser una aproximación al tema, así como incluso han circulado algunas encuestas en la red. Sin embargo, estas primeras aproximaciones se centran básicamente en el estatus de los profesores de ELE entorno a la existencia o no de estabilidad laboral y económica. Obviamente, este es un factor fundamental en el desarrollo de la industria de la enseñanza de ELE, pero no es el único. Convendría extender el sondeo más allá de los profesores y analizar también los puntos de vista de los responsables de centros, editoriales y alumnos.
9. Encuesta entre los profesores y estudiantes. Consulta y entrevista con expertos
10. Encuestas de satisfacción. Exámenes de conocimiento
11. Evaluaciones periódicas o diarias en clase, actividades lúdicas en donde el instrumento principal de medición sea el discurso ya que a través de éste se podrá examinar en campo el índice de aprendizaje adquirido por el estudiante
12. Hay muchas metodologías para la enseñanza del español, naturalmente, pero no hay consenso en dichas metodologías. Informes que publican (por ejemplo) la Modern Language Association of America (MLA) pueden ser de gran utilidad. También, las organizaciones American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) y American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL) han estudiado el tema desde hace muchos años. Sus páginas web tendrán información.
13. La memoria anual del Instituto Cervantes. Los estudios de Fundeu BBVA
14. Mejorar la calidad del profesorado. Utilizar los manuales o métodos adecuados. Motivar a los estudiantes.
15. Método de triangulación: análisis del status de cada uno de los centros educativos que imparten el idioma, comparación de la información entre uno y otro centro y valoración de un experto.
16. Metodología comunicativa. Enfoque por tareas. Estudiar la lengua en su contexto real.
17. Podrían utilizarse métodos que ayuden a encontrar respuestas a las necesidades de los estudiantes, especialmente comunicativas. Pienso que reuniendo valores de cada método, ecléctico, cubriría muchas de estas necesidades. Dando un enfoque funcional e interactivo. Teniendo siempre en cuenta que cada estudiante es diferente.
18. Visualizar las mejores posibilidades de balancear la calidad institucional (con sus instalaciones, sus materiales y organización profesionalmente efectiva) en el entorno productivo y atractivo, con los profesores abiertos a la actualización. La satisfacción del estudiante-cliente es el objetivo a lograr.

Código 3 “Conoce Metodologías”:

1. Conozco varias, aunque la terminología varía entre el español (lengua que enseño) y el inglés (lengua en la que me desenvuelvo diariamente). En mi institución empleamos lo que en inglés se llama “communicative approach”
2. Conozco y pongo en práctica la metodología comunicativa para la enseñanza de lenguas.
3. Relativamente sí. Lo que más conozco son los informes que, anualmente, edita el Instituto Cervantes sobre el estado de la cuestión del español en el mundo.

4. Sería interesante consultar el Sistema de Acreditación de Centros Docentes (SACIC) del Instituto Cervantes. Hay información en <http://acreditacion.cervantes.es/> Se puede consultar también la información que facilita Equals. La página web El español en España <http://eee.cervantes.es/es/index.asp> puede aportar datos interesantes a la hora de establecer criterios para determinar el estatus de la enseñanza de ELE en España. A partir de los datos de este tipo de fuentes podrían identificarse los parámetros que convendría considerar para determinar el estatus de la enseñanza del español.
5. Sí, conozco algunas. Desde mi punto de vista, lo más importante es la formación del profesorado.
6. TourEspaña o Español Recurso económico (no recuerdo) hizo un estudio hace unos 15 años. Después la Consejería de Turismo de Canarias hizo otro. Creo que tenían objetivos similares a tu estudio.

Si bien es cierto que cada aporte tiene un valor fundamental, en términos generales las respuestas ofrecen ideas, unas más concretas que las otras, en cuanto a qué tipo de estudios se han realizado sin mayores aportaciones. Luego, al adentrarse en la investigación de esos trabajos sugeridos se encuentra que efectivamente hay estudios que muestran la situación de la enseñanza y el aprendizaje en un momento y lugar determinado, pero en ningún momento se repara en especificar la naturaleza de las variables, sus dinámicas, peso, importancia. Mucho menos cómo tratarlas. Qué valor darles. La consulta hace ver que resulta evidente que este es un camino vago y abundan pocas nociones concretas sobre el tema.

En alguna fase (oscura) de esta investigación se consideró que si 69 especialistas ya posicionados profesionalmente expresaban que no sabían mucho sobre eso de *estatus* había entonces que aceptar que esta noción no era más que una perogrullada. Pero ¿habrá un profesional del ELE en el mundo que pueda negarse a aceptar que la dinámica de muchos factores determina el *estatus*? ¿Por qué no hay una teoría al respecto?

1.1 Consideraciones respecto a “enseñanza” (o el *estatus* “teórico”)

Una de las dificultades para definir el *estatus* de la enseñanza de ELE se basa precisamente en el constructo “enseñanza”. Más que conceptualizar lo que supone para este trabajo, conviene identificar que el desarrollo teórico de la disciplina de la enseñanza de ELE podría ser ilustrado como una encrucijada de caminos. Por una parte, ha habido una evolución epistemológica vinculada a la historia, morfología y expansión de la lengua, con las implicaciones ideológicas que trae consigo, y, por otra parte, un desarrollo de la metodología y la concepción del modelo de lengua y destrezas que deben enseñarse, no tanto de perspectiva filológica, sino más bien de lingüística

aplicada a la enseñanza de la lengua. Al tratarse de la lengua española estos dos caminos se cruzan para abordar su enseñanza, y se entremezclan los dogmas aprendidos, en una u otra corriente, con las actitudes y creencias individuales y las tradiciones institucionales que añaden complejidad al proceso de identificación de factores que intervienen en el “estatus” de la enseñanza de ELE.

La encrucijada epistemológica que ilustra el desarrollo teórico de la enseñanza de ELE parece conformarse de los caminos siguientes:

1. La corriente filológica, que ha atendido los asuntos de historia a partir de una tradición académica y nociones de prestigio y corrección gramatical justificada a partir de la expansión, conquistadora, del castellano.
2. La corriente lingüística, que ha centrado su interés en la didáctica y pedagogía interesándose más por la metodología, el modelo de lengua y las destrezas y las competencias, antes que de la morfología y la gramática.

Otra de las dificultades para definir el *estatus* de la enseñanza de ELE tiene que ver, no con el progreso de la episteme, sino con el desarrollo de su contexto disciplinar. Lo que hoy en día intenta consolidarse como un sector productivo o una industria, de lengua, cultural, que genera beneficios sustanciales y estratégicos responde más a intereses económicos y estatales. Aunque no hay desvinculación de lo teórico, este punto se relaciona, primero con el reconocimiento de la enseñanza de ELE como una disciplina, que lidia en ese cruce de caminos de corrientes filológicas y de lingüística aplicada/pedagogía, y luego con el devenir y las representaciones hechas del contexto de la disciplina; esto implica generación de datos y estadísticas descriptivas de la incipiente industria/sector y que también son indicadores del desarrollo por lo que se consideran en la propuesta de esta noción de “estatus” de la enseñanza de ELE.

En cuanto al desarrollo contextual de la disciplina se identifican, también, dos perspectivas determinantes:

1. El reconocimiento de la enseñanza de ELE como disciplina.
2. La representación hecha del “estatus” de la disciplina.

El intento por consolidar una mirada glotopolítica para interpretar la enseñanza de ELE implica, desde la óptica de esta aproximación, considerar no una, sino el conjunto de todos, o el mayor número posible de, los factores que intervienen. Identificar estas corrientes y realidades contribuye en el reconocimiento y la incorporación de variables que intervienen, pero que son infravaloradas, cuando no ignoradas, en los procesos de aprendizaje de los extranjeros, en la formación de profesores, en la investigación y en las formas de poner en práctica, concebir, representar y ejecutar la enseñanza de ELE.

La noción de enseñanza que asume este estudio es amplia en tanto existen muchas formas de enseñar y transmitir conocimientos. La enseñanza que atiende este estudio es aquella enseñanza que se realiza de manera formal, en una escuela de idiomas, de español, en un departamento universitario, en un instituto, etc. grande o pequeño, privado o público, en esta ciudad o en otra, y de forma presencial o virtual, a ciudadanos cuya lengua materna no sea la lengua española. Es decir, el estudio se interesa en la enseñanza de español como lengua segunda o lengua extranjera, cualquiera sea su propósito o fin último: general, turístico, estudiantil, médico, de finanzas e inversiones, para diplomáticos, policías, artistas, para fines específicos, académicos, recreativos, etc.

1.1.1 ¿Del sentido “común” a la práctica científica?

La comprensión integral del constructo de la enseñanza de ELE es una tarea compleja. Si bien es cierto que el desarrollo teórico y contextual de la disciplina presenta, al menos, dos puntos de vista desde los cuales ha sido posible desimbricar y justificar las distintas corrientes de pensamiento y de acción investigativa, pedagógica, de gestión y aprendizaje, resulta insuficiente comprender integralmente a la enseñanza de ELE sin atender la tradición historiográfica de la evolución de nuestra lengua.

Es menester subrayar que tratar asuntos de enseñanza de ELE implica hacerse de conceptos morfológicos, semánticos, sintácticos, historiográficos, pragmáticos, didácticos, pero también políticos, económicos, sociales, individuales, en donde dogmas, creencias y actitudes intervienen y decantan influyendo en el *estatus*.

La importancia de atender ese “estatus” de la enseñanza de ELE radica en la trascendencia del posicionamiento del aprendizaje de la lengua española dentro del esquema globalizado que impone el siglo XXI, y su necesaria certificación como el principal indicador que describe la situación en la que se encuentra la enseñanza de ELE.

Impulsar el estudio del *estatus de la enseñanza* de las lenguas extranjeras permitiría contar con data independiente que a modo de auditoría y/o diagnóstico aportaría avanzar más en la comprensión de las dinámicas de los factores, variables, ítems que intervienen en el desarrollo de las lenguas extranjeras, considerando múltiples razones y una actitud crítica, conciliadora en pro del conocimiento disciplinario.

La idea de mostrar la *situación* en un momento determinado presenta una lógica netamente empresarial. Las instituciones como empresas hacen público sus datos para mostrar el desarrollo de su actividad, pero en todos los casos no hay una sistematización

de esas variables y tampoco existe un procedimiento a seguir para compilar la información, procesarla, comparar. El sentido común que muestran esos informes que han venido divulgándose describiendo su *situación* son los principales precedentes del concepto *estatus*.

1.2 Orígenes y fuentes del “estatus” de la enseñanza de ELE

La conclusión tras la investigación documental realizada para este estudio indica que la representación del desarrollo de la enseñanza de ELE y su evolución y situación actual, en una ciudad, país o institución específica, se ha basado en números: cantidad de escuelas, de estudiantes, de tipos de cursos para nivel A, B, C, y a partir de eso, se describe el panorama. Eventualmente muestran una visión más amplia que permite identificar la naturaleza del origen de la industria: si fue a partir de una necesidad turística, o migratoria, o una política estatal, cultural, educativa, de integración. Pero en esos casos la información relativa al contexto se presenta en forma de antecedente apenas describiendo el hecho de causa-efecto de la génesis y situación de la industria en el espacio que se analiza (Acuña, 2001; Agray, 2008; Zenklussen, 2008; Rusell y Velloso, 2009; Fernández, 2012; FEDELE, 2016; Instituto Cervantes, 2016; UNAM, 2017b). Los trabajos de investigación que muestran al estatus tienden a sustentarse con rigurosidad numérica.

Se observa también que la industria de ELE es directamente proporcional a la “marca país”, “marca región”. Es decir, es más probable que un estudiante extranjero se decida por ir a estudiar español como lengua extranjera a Barcelona, España, antes que, a Cochabamba, Bolivia. Esta realidad todavía no ha sido cuantificada. No es un secreto, se elucubra, se intuye. Ha sido explicada desde el ámbito educativo, sociopolítico, económico, pero en lo específico al ELE no se ha tenido conocimiento de ninguna propuesta o trabajo que aporte sustento en este sentido.

Del punto anterior se observa además que la industria de ELE es desigual. No existe un solo tipo de la enseñanza de ELE, sino diferentes escuelas, tradiciones metodológicas, tipos y realidades abismalmente distintas como las que podría existir en la isla de Margarita, en Venezuela o en la isla de Fuerteventura, en Canarias.

Por otro lado, el componente de ideología lingüística que decanta actitudes y creencias hacia la lengua, su estudio, aprendizaje, enseñanza, investigación se vincula a la observación anterior y la complementa al percibirse un escenario potencialmente conflictivo ante el apoyo o el rechazo a la dinámica de las academias y a las sensibilidades por las pugnas por unos espacios de influencia, España en Europa,

Argentina en Brasil, México en Estados Unidos, que afloja y tensa la cuerda en favor de una unificación de criterios en pro de un ideal estrictamente panhispánico.

Si el estado del *algo*, como *situación*, *estatus*, es el producto del análisis de las diversas variables que forman parte la noción genérica e integral de “enseñanza de ELE” de este trabajo, habría que atender la evolución de esa industria dedicada a ofrecer servicios de enseñanza de español a extranjeros.

1.2.1 La representación del *estatus* caso: ELE

La manera en que se presenta la información relativa a la industria de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), a finales de la segunda década del siglo veintiuno, evidencia que hay mucho por hacer. Si una persona quiere conocer el estatus de la enseñanza de ELE, es decir, en qué estado se encuentra, en un lugar o una institución determinada, probablemente la especificidad de su interés no quede satisfecha.

Al ser el foco de este trabajo identificar la forma en que se presenta cuál es la situación de la industria de la enseñanza de ELE, se encuentra que la poca información existente que da luces de este estatus menos “teórico” y más “contextual”, “disciplinar”, “industrial” se divulga a través de informes específicos y/o mediante trabajos de investigación, *papers*, (Acuña, 2001; Díaz, 2001; Espejo, Flórez y Zambrano, 2007; Rusell, Valera y Velloso, 2008; Agray, 2008; Zenklussen, 2008; Fernández, 2012, entre otros) que tratan el tema desde diferentes países hispanohablantes.

Esta investigación halla unos informes que considera publicaciones oficiales e institucionales y por ende se considera que aportan información crítica y aglutinante del sector. Los cuatro informes seleccionados fueron:

1. “Informe El español: una lengua viva 2016” del Instituto Cervantes, España.
2. “Informe sectorial 2016: español en España” de la Federación Española de Escuelas de ELE (FEDELE), España.
3. “Informe anual del sector de la enseñanza del español como lengua segunda: ELSE 2009” de la Asociación Argentina de Docentes de Español (AADE) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Argentina.
4. “Informe de resultados 2016” del Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE) de la UNAM, México.

Estos informes con perspectivas distintas y desde realidades disímiles son considerados, en este trabajo, como las fuentes más representativas y recientes que dan luz sobre el estatus de la industria de la enseñanza de ELE. Aunque solo uno de ellos no es de 2016 sino de 2009, conviene subrayar que tras una búsqueda exhaustiva se estableció comunicación directa con una de sus autoras, en Argentina, y se pudo

conocer que no ha habido estudios posteriores, todavía. Además, el *Informe CEPE* fue publicado en 2017.

El primero de los informes que se analizan es realizado por la institución más importante del mundo dedicada a la enseñanza y el aprendizaje de ELE. El segundo es un documento único en su tipo, de uso exclusivo e interno, que ofrece la perspectiva de las principales escuelas privadas españolas. El tercero es una referencia ineludible en Argentina creado por la acción conjunta de la asociación de docentes y el estado. El cuarto es un informe institucional de la principal universidad de México.

A continuación, se presenta una compilación de resúmenes de informes que muestran el estatus de la enseñanza de ELE más actual.

1.2.2 Informe El Español: Una Lengua Viva 2016 Instituto Cervantes

El informe Español Lengua Viva es un documento oficial que viene publicando el Instituto Cervantes (IC) desde el año 2010. La versión del 2016 tiene 57 páginas y fue realizada por David Fernández Vítors, bajo la coordinación de la Dirección Académica del IC. El informe está dividido en siete (7) capítulos y su objetivo no es exclusivamente mostrar el estatus de la enseñanza sino más bien el del español. Por ello, de cada capítulo se destaca cómo este documento representa el estatus de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

En el capítulo 1: “El español en cifras”, que es el más completo, se destaca, inicialmente, el estatus global de la lengua española: 472 millones de personas tienen al español como lengua materna, lo que convierte al español en la segunda lengua materna del mundo. Se habla de que los “usuarios potenciales” de la lengua, sumando el GDN (grupo de dominio nativo), el GCL (grupo de competencia limitada) y el GALE (grupo de aprendices de lengua extranjera), se acercan a 567 millones de personas y que, en 2016, el 7,8% de la población mundial es hispanohablante.

Para lo que interesa a este trabajo el dato más resaltante de la primera parte es que el GALE supera los 21 millones de individuos. Es decir, hay más de veinte millones de estudiantes de ELE a nivel global.

No obstante, el informe resalta que

no existen datos exhaustivos que analicen de forma comparativa el número de estudiantes de las distintas lenguas en el mundo (...) La ausencia de datos universales, completos y comparables confiere necesariamente un carácter provisional a los cálculos, se estima que más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera (...) Esos datos no son completos ni exhaustivos y apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, el Instituto Cervantes ha calculado que la demanda real de español es, como

mínimo, superior en un 25 % a los datos que se detallan en el siguiente cuadro (Instituto Cervantes, 2016, p.10).

La primera forma de representar el estatus de la enseñanza de ELE del Informe Lengua Viva 2016 del IC se inicia presentando el “Cuadro 4” que incluye el “número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países”, según lo indica su nombre. Allí se contabilizan el total de estudiantes, de “enseñanza reglada y no reglada”, en ciento seis (106) países, que no tienen al español como lengua oficial. La información se segrega en cuatro columnas bastante aglutinadoras: “enseñanza primaria, secundaria y formación profesional” en una, la segunda de “enseñanza universitaria”, una tercera llamada “otros” y la última de los “centros del IC”.

El Cuadro 4 presenta una lista de los treinta y un (31) países que tienen como mínimo treinta mil (30000) estudiantes de ELE. Al final resalta que la suma total de ciento seis (106) países es igual a 21.252.789 de estudiantes de español alrededor del mundo y fuera de los países no hispanohablantes.

Al analizar las cifras presentadas es evidente que en el continente de América se concentra en torno al 66% de los estudiantes de ELE, más de catorce millones, en tan solo tres países: Estados Unidos, Brasil y Canadá. Luego, en dieciséis países de Europa, entre cinco y seis millones de estudiantes de español representan el 27%, y destaca que en ocho países de África haya 1.437.432 estudiantes. De resto, Asia y Oceanía, en conjunto, no alcanzan el 1% del GALE, con un poco más de 150 mil estudiantes de ELE.

El informe resalta el pronóstico de que, según el gobierno brasileño, Brasil contará con treinta millones de hablantes de español en diez años.

En cuanto a los estudiantes del IC se habla de un “crecimiento casi constante”. De 1992 a 2015 el número de estudiantes se ha multiplicado por 12, de 16.926 a 200.295. El año con mayor número de matrículas ha sido el 2011-2012 con un récord máximo de 243.085 matrículas de estudiantes sin contar el número de inscripciones al Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), que también se incluyen y muestran, asimismo, relativo crecimiento constante, a pesar de la crisis.

Este informe *Español Lengua Viva 2016* compila el número de cursos ofrecidos por el IC hasta el curso 2014-2015. En total han ofrecido 14.706 cursos, 9654 generales, 4187 especiales y 865 de formación de profesores.

En cuanto al DELE se describe que hay una red con 947 centros donde puede presentarse este examen, en 127 países y sus resultados muestran crecimiento de la

industria en 2013-2014 de 4,6% respecto al año anterior con 67.657 exámenes de DELE realizados.

Resulta difícil valorar en qué medida la acción del Instituto Cervantes en el mundo ha influido en el aumento del número de estudiante de español que se ha producido en los últimos 25 años. Sin embargo, es evidente que la implantación de una sede o de un Aula Cervantes en un determinado país genera externalidades positivas para la difusión de la lengua y de la cultura hispanas, ya sea contribuyendo a reforzar una tendencia ya existente hacia el estudio del español o iniciando dicha tendencia y animando al sector público y privado a hacer lo propio (Instituto Cervantes, 2016, p.14).

Una nota al pie de página que incluye el Cuadro 4 del Informe Español Lengua Viva 2016 del IC insiste en que “no existen fuentes suficientes para realizar un recuento pormenorizado que englobe a todos los países del mundo y a todos los ámbitos de la enseñanza (privada y pública)” (Instituto Cervantes, 2016, p.17).

En el Capítulo 2: “El español como activo económico” se hace mucho énfasis en que la lengua española es la segunda lengua más importante en el ámbito internacional.

Estrechamente ligado a la relevancia económica e internacional de una lengua está el concepto de “lengua como mercado”. Este incluye aspectos como la enseñanza del idioma y las actividades mercantiles asociadas a ella (la enseñanza del español para extranjeros, las ediciones para la enseñanza del español, etc.); los servicios lingüísticos; y las tecnologías de la lengua (desarrollo de herramientas y recursos informáticos relacionados con la lengua española) (Instituto Cervantes, 2016, p.22).

Se cita al informe del British Council *Language for the future* realizado en 2013 que reconoce al español como lengua más importante, después del inglés.

Este capítulo detalla las cifras del aporte al PIB, las industrias asociadas a la lengua y fundamenta la tesis del valor económico del español. Muy interesante, pero no específico de la enseñanza de ELE, aunque sí influencia para su estatus.

En el capítulo 3: “El español en internet y en las redes sociales” se divulga que el español es la tercera lengua más utilizada en Internet, que es la segunda lengua más utilizada en Facebook y en Twitter y que en Wikipedia ha tenido un crecimiento de 1312% de 2000 a 2015. Presenta que la plataforma online del IC cuenta con varios portales (el de “Hispanismo”, “Formación de profesores”, “Sistema de acreditación de centros”, “Centro Virtual Cervantes”) para complementar sus funciones.

En lo específico a la enseñanza de ELE se menciona que el IC tiene un AVE (Aula Virtual del Español), pero no aporta cifras de tipos de cursos ni número de estudiantes virtuales.

Del capítulo 4: “El español en la ciencia y en la cultura” solo se extrae el dato relevante sobre la industria de publicación en español, pero en el informe no se hace énfasis a lo específico a la enseñanza de ELE.

El capítulo 5: “La labor del Instituto Cervantes en sus primeros 25 años” es una síntesis del trabajo de un cuarto de siglo. De este apartado se resalta lo relativo al “principal cometido” del IC: “consolidar la enseñanza del español como una actividad especializada al mismo nivel que la que ofrecían en aquel momento otras lenguas europeas de dimensión internacional” (Instituto Cervantes, 2016, p.39).

El capítulo 6: “Conclusiones y retos principales” ofrece una síntesis enfatizando que

los acuerdos de colaboración firmados con instituciones de otros países, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Caro y Cuervo de Colombia o de la Universidad de Harvard en Estados Unidos han ayudado a hacer del Instituto Cervantes un referente obligado para las instituciones dedicadas a la enseñanza e investigación del español y a la difusión de la cultura hispánica situadas en cualquier parte del globo, ya sean públicas o privadas (Instituto Cervantes, 2016, p.43).

También se divulga que el desarrollo de las economías de los países hispanoamericanos con el apoyo del incremento de las negociaciones bilaterales ha contribuido con el “auge del español como lengua internacional, que ya no es visto únicamente como una vía de acceso a una cultura de primer orden, sino también como un activo económico en toda regla y como una herramienta muy útil en el terreno diplomático y comercial” (Instituto Cervantes, 2016, p.44).

El mayor número de hispanohablantes anima a los hablantes nativos a confiar más en su lengua como lengua vehicular internacional, así como de la ciencia y la información, y, por otro lado, aumenta el atractivo del español como segunda lengua, ya que los aprendices de lenguas extranjeras suelen decantarse por aquellas que más aumentan su comunicatividad (...) Es precisamente la labor de cuantificación y diagnóstico constante del español la que también permite realizar un análisis cabal de los principales retos a los que habrá de enfrentarse esta lengua en el futuro (Instituto Cervantes, 2016, p.45).

Al final de este capítulo de conclusiones se presentan los retos para los años siguientes entre los que resaltan la publicación del estudio sobre el español en el África subsahariana que da datos de los que no se tenían constancia, dejando ver una demanda importante en zonas en las que el IC no ha tenido mucha influencia. Se reflexiona también sobre la importancia del internet en el futuro inmediato, pero de enseñanza de ELE, no se dice nada más.

El capítulo 7 enlista las referencias utilizadas en el Informe Español Lengua Viva 2016.

Es indivisible el vínculo lengua-enseñanza. La trascendencia de este informe se halla en su impacto, divulgación mundial y apoyo institucional que otorga al Instituto Cervantes autoridad en favor del impulso de la enseñanza de ELE y del posicionamiento global de nuestra lengua que impulsa el desarrollo de su industria.

1.2.3 Informe Sectorial *Español en España* FEDELE

“Una industria que no tiene datos no es una industria”. Así comienza el *Informe* editado desde 2011 por la Federación de Asociaciones de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE). Tiene 34 páginas y está dividido en siete partes.

La parte cero “0” introduce explicando que se trata de un estudio realizado entre las escuelas federadas a FEDELE con el objeto de “contribuir al conocimiento y reconocimiento de nuestro sector ante instituciones regionales, nacionales e internacionales” compilando “las únicas cifras reconocidas sobre el sector de la enseñanza privada de español en España, y en general, los únicos datos sobre estudiantes de español en España” (FEDELE, 2016, p.2).

Para la realización del Informe de FEDELE participaron en total 78 escuelas, es decir, el 87% de los centros federados a FEDELE. Ese estudio evalúa aspectos como la evolución del número de estudiantes, la evolución del número y duración de las estancias, los perfiles de los estudiantes, las tendencias del marketing y la comercialización, y factores de incidencia en la industria.

Explícitamente el Informe describe sus intenciones y limitantes al dejar claro que

con todos estos datos se pretende tomar el pulso a las escuelas de español y analizar las tendencias que se producen en el mercado (...) Debido a los cambios constantes, tanto en el número de escuelas como en el tamaño de las mismas, y de una mayor participación en el sondeo de 2015 que en sondeos anteriores, es difícil establecer comparativas globales sobre la evolución en algunos puntos. Es importante tener en cuenta que las cifras que se ofrecen sólo hacen referencia al marco FEDELE y no incluyen información sobre otros centros acreditados, universidades o escuelas en general (FEDELE, 2016, p.2).

En la parte 1, se explica que FEDELE cuenta con 88 escuelas agrupadas en 7 asociaciones. El *Cuadro 2* muestra las agrupaciones, sus provincias de acción, el total de escuelas y las 78 participantes en el *Informe*.

ASOCIACIONES DE ESCUELAS AGRUPADAS A FEDELE (AÑO 2016)													
FEDELE Barcelona		FEDELE Comunidad Valenciana		FEDELE Madrid		FEDELE BALEARES		Asociación Español en Andalucía (AEEA)		Asociación de Escuelas de Español de Castilla y León (AECCyL)		Asociación de Escuelas de Español c/ Lengua Extranjera (AELE)	
Esc	Part	Esc	Part	Esc	Part	Esc	Part	Esc	Part	Esc	Part	Esc	Part
9	8	15	14	10	9	3	3	29	25	16	15	6	4
Barcelona		Alicante, Castellón, Valencia		Madrid		Islas Baleares		Cádiz, Málaga, Granada, Sevilla		Ávila, Valladolid, Salamanca		A Coruña, Guipúzcoa, Navarra, Tenerife, Toledo	

TABLA 6 (con información de FEDELE)

En la parte 2 se expresa que

para establecer una correcta imagen de la salud y evolución de la industria ELE en España es importante tomar en consideración dos indicadores clave: el número de estudiantes (que nos indica el número de clientes que vienen cada año) y el número de semanas de curso que realizan (que nos da una idea del gasto o consumo de servicios de cada cliente). Para ver esto de forma clara ponemos el ejemplo del gasto de un estudiante en una semana de curso con otro estudiante que, por ejemplo, realiza un curso de 15 semanas (FEDELE, 2016, p.4).

El Informe presenta el número total de lo que ha llamado “semanas/estudiantes” y el número de estudiantes. Según sus cifras, en 2016, alcanza 275.499 y 85.166 respectivamente.

De esta información se aportan datos del tamaño medio de las escuelas eliminando dispersiones por debajo de 350 y por encima de 10 mil semanas/estudiantes.

El tipo de estudiante lo segregan según el tipo de clases que recibe, si se trata de un estudiante que asiste a clases individuales o si es un estudiante que asiste a clases en grupo. La data que manejan indica que no hay mayor diferencia: individual 48%, en grupo 52%. Baleares lidera la lista de estudiantes individuales, con 75% y Castilla y León lidera la lista de estudiantes en grupo, con 61%.

En cuanto a los tipos de cursos se especifica que los cursos intensivos con más de 15 horas a la semana son los más populares, con 83%, luego cursos en grupos de entre 5 a 15 horas a la semana, 11%, y los cursos extensivos, de larga duración, pero de menos de 5 horas/semana, alcanza el 5%.

Se hace una especificación del personal contratado por la escuela. Los datos de este estudio de FEDELE indican que la media por escuela asociada es de:

- 11,4 profesores contratados
 - 6,7 profesores contratados fijos
- 15 trabajadores en total
 - 9,79 trabajadores fijos

De las escuelas encuestadas, la región que más semanas/estudiantes acumula es Andalucía con 75.210; Barcelona: 59.678; C. Valenciana: 55.333; Madrid: 39.222;

Castilla y León: 35.714; Varias: 4025 y Baleares: 3683. Sin embargo, el crecimiento de las semanas/escuelas respecto al año anterior, 2015, no sigue ese orden sino este: Comunidad Valenciana: 16%; Baleares: 12,2%; Andalucía: 8,6%; Madrid: 3%; Varias: -1,8%; Castilla y León: -3% y Barcelona: -6%, en 2016.

En cuanto al número de estudiantes, el crecimiento tiene esta distribución:

- Varias: 14%
- Baleares: 11,7%
- Madrid: 11%
- C. Valenciana: 10,6%
- Andalucía: 9%
- Castilla y León: -1%
- Barcelona: -1,8%

De los datos anteriores se calcula el tamaño de las escuelas, según la región y la estancia indicándose que Castilla y León tiene una media por escuela de 1518 estudiantes que estudian un promedio de 2,03 semanas; Barcelona: 1296/3,32sem; C. Valenciana: 1289/2,38sem; Madrid: 1046/4,16sem; Andalucía: 1027/2,57sem; Varias: 589/1,75sem; Baleares: 490 estudiantes / 2,5 sem.

En cuanto a la evolución del número de semanas se observa lo siguiente:

- El 28,2% de las escuelas que responden consideraron que bajó menos de 15%
- El 28% dice que bajó entre 15-25%
- El 24,35% se mantuvo estable
- El 21,7% creció menos de 15%
- El 15% creció entre 15-25%
- El 2,5% creció más de 50%

Otro indicador que se incluye es la facturación de la escuela. De los entrevistados, el 34,61% declaró que fue peor que el año pasado. El 34,61% dijo que fue mejor. Un 20,51 que igual y el 7,69% que mucho mejor.

También se pregunta sobre las perspectivas para el año 2017.

- 48,7% dijo que las expectativas eran buenas
- 35,9% neutrales
- 14,1% malas

En cuanto al perfil de los estudiantes destaca el número y la procedencia. Italia: 14904; Alemania: 12597; EE.UU.: 9947; Francia: 8541; Reino Unido: 8421; Holanda: 4985; Austria: 4349; Suiza: 3057; Dinamarca: 2473; Rusia: 2404.

De la muestra de estudiantes, el 64% fue mujeres, y el 36% hombres.

Entre 12 y 18 años: 31%; entre 19 y 25 años: 32%; entre 26 y 45 años: 23%; de 46 a 65 años: 10% y 3% para mayores de 65 años.

En cuanto al tipo de curso de elegido el 74% tomó un curso general de lengua y cultura; 10% cursos en grupo de programas no intensivos; 6% preparación de DELE;

3% cursos combinados de lengua y deporte o cocina o arte; 3% los cursos de fines específicos y 0% los de acceso universitario y selectividad.

La forma en que reclutaron sus clientes deja ver que el 70% lo hizo mediante organización de workshop internacionales; 68% en ferias internacionales; 63% en visitas a centros internacionales; 63% por lista de emails; 62% en workshops nacionales; 44% mediante anuncios en prensa; 38% en ferias nacionales y 25% en web u otros. Respecto al año anterior destaca que las primeras tres maneras de reclutar estudiantes en 2015 fue por emails 56% y por workshop y ferias internacionales 50% y 45% respectivamente.

Las vías de reclutamiento de estudiantes fueron: Agencias: 45%; Reservas directas en las webs de las escuelas: 30%; Acuerdos con centros internacionales: 11%; Reservas locales: 7%, Otros, como web o recomendaciones: 4% y programa de fidelización: 3%.

La última parte del Informe habla de factores de incidencia en el sector incluye datos sobre el ambiente económico y social de España, la política de visados, las políticas nacionales, competencia desleal (intrusismo), poca inversión en marketing y apoyo institucional regional/local.

1.2.4 Informe ELSE 2009 de Argentina

El *Informe anual del Sector de la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera* es un trabajo que se realizó durante cinco ediciones anuales. Fue elaborado por la Asociación Argentina de Docentes de Español (AADE) junto al Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de Argentina. La última versión corresponde a esta 5ª edición, de 21 páginas, del año 2009, publicada en mayo 2010. Al parecer los cambios de directiva han traído consigo nuevas prioridades y las próximas versiones ha tenido que esperar. El informe fue realizado por la profesora Gabriela Rusell de la AADE y la licenciada Luciana Velloso de Asuntos Culturales de la Cancillería argentina. Este informe

se realizó con el aporte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Estándares para la enseñanza de ELSE, dirigido por la Prof. Leonor Acuña. El mismo forma parte del Proyecto Agencia Desarrollo del ELSE como Industria Cultural financiado por Agencia de Promoción Científica y Tecnológica - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (Rusell y Velloso, 2010, p.2).

A diferencia de los informes previos, este documento ocupa parte importante del inicio a describir, justificar y delimitar sus objetivos y procedimientos. No presenta tantas tablas, aunque sí cifras y algunos gráficos. Queda claro que se trata de un

esfuerzo sostenido que con esta última edición refleja que el ELE, aunque en Argentina se prefiera denominar español como lengua segunda y extranjera (ELSE), “comenzó a ser visualizado como una actividad académica, de interés educativo, de promoción cultural y proyección económica, con un peso específico propio” (Rusell y Velloso, 2010, p.2). De esta manera se reconoce también el desarrollo teórico indiscutible de la disciplina en Argentina.

El informe se divide en dos partes. La primera “Información Académica” incluye las instituciones capacitadoras de docentes, las publicaciones editadas en Argentina, tipos de cursos ofertados y las organizaciones y actores de la actividad. La segunda parte “ELSE en números” analiza las características de la enseñanza de ELE en Argentina y sus variables: cantidad de estudiantes, motivos de estadía, edades, procedencia, entre otras. Al final del informe se incluyen unas conclusiones que sintetizan las dos partes del informe.

En la primera parte “Información Académica” se especifica que en 2009 había una titulación de maestría, dos carreras, cinco especializaciones, un postítulo, dos diplomas y cuarenta y dos seminarios y cursos.

Luego, se especifica que en Argentina hay más de 200 centros de enseñanza y que la tendencia aumenta considerablemente. Entre esos centros destacan

universidades e institutos terciarios estatales y privados, así como también institutos privados de enseñanza y fundaciones. A estos números hay que sumarle también la oferta de clases informales llevadas adelante por profesores particulares que se registra en hoteles, albergues (*hostels*), escuelas de tango y en domicilios particulares. En un contexto de amplio crecimiento, la demanda de especificidad en los cursos fue haciendo que el nicho de Español Lengua Extranjera se abriera a un espectro de posibilidades variadas (Rusell y Velloso, 2010, p.8).

Entre los cursos impartidos por esos centros, el *Informe ELSE 2009* especifica que se ofrecen al menos 10 tipos:

1. “Español básico, intermedio, superior y avanzado”. Especifica que también se registran centros donde dividen a los cursos en 3, otros en 8 niveles y una fracción importante que los separa en 6 niveles. Sin embargo, no se dice más.
2. “Español de negocios / Español con fines específicos / Español técnico”. Indican que se orientan según los intercambios universitarios y el perfil de estudiantes.
3. “Español para niños y adolescentes”. Se dirigen a los hijos de extranjeros residentes en Argentina.
4. “Español y cultura”. Alternan clases de lengua con tango, literatura, arte y cine, cultura del vino argentino (en Mendoza, por ejemplo).
5. “Español y deporte”. Combina clases de español con esquí, tenis, fútbol, montañismo, equitación, golf, polo, etc.
6. “Español y turismo”. Contempla las necesidades específicas de los viajeros.

7. “Español específico para estudiantes brasileños”. Ofrece énfasis en los problemas gramaticales y específicos de estudiantes de Brasil.
8. “Español específico para estudiantes chinos”. Brinda elementos esenciales e introductorios de la lengua española y la cultura occidental a primeros niveles.
9. “Programa de enseñanza de Español a refugiados”. Es un convenio del Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones y el ACNUR (Alto Comisionado de Naciones Unidas para refugiados).
10. “Preparación específica para rendir exámenes de certificación”. Para presentar el CELU y el DELE.

Estos diez tipos de cursos que se ofrecen evidencian cómo la oferta y el estatus de la enseñanza de ELE está a merced de las realidades de cada contexto y las necesidades generadas por sus visitantes.

Hasta la fecha del *Informe* se habían editado 5 publicaciones y materiales para docentes y 17 libros de texto para estudiantes. En diferentes ciudades argentinas. En la página 10 se resalta en negritas que el 62% de los centros trabaja con fichas de material propio, en ediciones en formato fichas o libro, aunque no disponibles para la venta al público. El resto utiliza materiales tanto argentinos como de otra procedencia.

Como actores de la actividad se identifican a tres asociaciones civiles y sin fines de lucro dedicadas distintos ámbitos de la enseñanza de ELE.

1. SEA: Asociación de Centros de Idiomas
2. AADE: Asociación Argentina de Docentes de Español
3. ACELE: Asociación Argentina de Centros de Enseñanza de Español Lengua Extranjera

En lo que correspondería a la última página de la primera parte se incluyen algunas cifras del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) que alcanzaba para 2009 mil seiscientos diez alumnos que habían rendido el examen argentino. Asimismo, se detalla que el CELU puede ser presentado en Alemania y Francia y que al menos 500 estudiantes brasileños, esencialmente universitarios, lo han presentado. Incluye también información de acuerdos con China.

La segunda parte del *Informe* se basa en las cifras, pero presenta en un texto el análisis de sus resultados. Identifica un incremento general hasta 2009, pero también reconoce algunos hechos que intervienen y que han sido determinantes en la situación de la industria de la enseñanza de ELE argentina.

Un factor que sin lugar a dudas contribuyó al repunte y estabilización en la demanda para la actividad a partir de mayo de 2009 fue la fijación del tipo de cambio local, que a contramano del proceso natural en la región de fortalecimiento de las monedas nacionales y devaluación del dólar estadounidense, produjo un mantenimiento en los costos de los cursos para sus pagadores en moneda extranjera (Russell y Velloso, 2010, p.13).

Las cifras desde 2004 a 2009 evidencian un crecimiento por encima del 325%. En 2009 hubo 34200 alumnos de ELE en Argentina.

En cuanto a los centros de estudios se destaca que, al analizar los tipos de instituciones, las universidades se posicionan indiscutiblemente porque los estudiantes tienden a preferir titulaciones que les abran la mayor cantidad de puertas posibles, por lo que las universidades, además de que la mitad de ellas ofrecen créditos, son líderes en la enseñanza de ELE acaparando el 68% en Argentina (Rusell y Velloso, 2010).

El *Informe* aporta una composición del sector: ONG 8%, Informal 10%, Instituciones de español únicamente 19%, Universidades y terciarios 29% e Instituciones de idiomas 34%.

1.2.5 Informe de resultados 2016 del CEPE de la UNAM, México

El *Informe de resultados 2016* del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue publicado el 17 de febrero de 2017. Tiene 96 páginas y es un informe completo de la gestión institucional del CEPE. Lo primero que llama la atención es una especie de logo tipográfico que dice “95 años enseñando español”.

Este documento da mucha importancia a la institución, pero presenta datos interesantes en cuanto al estado de la enseñanza de ELE en el CEPE-UNAM. Presenta un análisis del entorno con la idea de evaluar sus fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas y retos. Establecen tres dimensiones, “insumos” que incluye lo relacionado con los profesores, estudiantes, recursos humanos, la infraestructura y el *know-how*. En la dimensión de “procesos” consideran la oferta, metodología, materiales, capacitación y evolución. En la dimensión de “resultados” se centran en los cursos, las certificaciones, formación y actualización de profesores, publicaciones y eventos culturales.

La información que inicia el informe son las cifras del perfil de sus profesores y técnicos, la dedicación, el nivel, grado académico, área, sexo, categoría y condición (interno o definitivo). De esta manera se presenta que el 73% de los profesores a tiempo completo tienen la categoría de “asociados” y el 26% de “titulares”. El 45% tienen doctorado, 45% maestría, 10% licenciatura. Por áreas, el 61% son profesores de español, 19% de historia y ciencias sociales, 10% de literatura y 10% de arte. El 68% mujeres y el 32% hombres.

Posteriormente se especifica los profesores por categoría y condición, “pride”, por área, asignaturas, y los técnicos académicos con sus respectivas estratificaciones.

En lo relacionado con la evolución de la matrícula, cabe destacar que el CEPE tiene varias sedes nacionales e internacionales. El número de estudiantes se presenta comparativamente los años 2012 al 2016. La media de estudiantes durante esos cinco años en las sedes nacionales (CEPE-CU, CEPE-Taxco y CEPE-Polanco) es de 6497 matrículas con resultados ligeramente variados entre los años. Sin embargo, en las sedes internacionales, que se han ido abriendo paulatinamente se nota un crecimiento sostenido de 189,6% considerando que en 2012 el total de las sedes sumaba 2837 matrículas y en el 2016 la suma ascendió a 5379. El cálculo global de las tres sedes nacionales y las nueve sedes internacionales (UNAM-San Antonio, UNAM-Canadá, UNAM-Chicago, UNAM-Los Ángeles, UNAM-Seattle, UNAM-España, UNAM-Costa Rica, UNAM-Reino Unido y UNAM-Tucson) presenta un 133,8% de crecimiento en los últimos cinco años.

Entre los diez años de 2007 a 2016 asistieron en torno a 77 nacionalidades diferentes. En el año 2016 un poco menos de la mitad era de origen asiático (China 16,7%, EEUU 15%, Japón 14, Corea 12%, Alemania 5%, Francia 4% Rusia y Reino Unido 3%, Canadá y Brasil 2% y otras 23%).

Después, el *Informe* describe los diferentes cursos que ofrecen para la formación de profesores y especifican que el Diplomado es inicial, luego vendría la Especialización en Enseñanza de ELE.

En lo relativo a la certificación del español incluyen estadísticas del total de exámenes presentados 659 distribuidos entre el CELA, EPLE, EXELEAA y el SIELE. Describen también los totales de las actividades académicas y culturales. En el año 2016, en todas las doce sedes, hubo 1393 eventos a los que asistieron 85489 personas.

En el apartado referido a “Secretaría Académica” se muestran tres puntos enfocados en el fortalecimiento de la enseñanza presencial mixta y a distancia del ELE, las definiciones de las líneas de investigación centradas en la docencia y el fortalecimiento y modernización del área, apoyo técnico.

En cuanto a datos esa es la información que resalta para el interés de este trabajo. Sin embargo, el *Informe* se extiende aportando información muy específica sobre los cursos que ofrece para la actualización y formación de profesores, la elaboración de materiales didácticos, el modo de hacer difusión de la cultura mexicana, las líneas de investigación centradas en ELE y arte, literatura o historia para extranjeros. La plataforma tecnológica de Moodle para la ELE, la puesta en marcha del Ambiente Virtual de Aprendizaje (aula online) el apoyo técnico del que dispone para las

transmisiones de videoconferencias y webinar, así como la producción editorial y el apoyo entre sus sedes y redes.

Otra parte que se incluye es la relativa a gestión académicas y los trámites realizados de renovación, apoyos, captación, comunicación, así como incluso para el mantenimiento de la infraestructura.

A pesar de ser el más largo el resumen aquí presentado sintetiza mucho de este aporte que hace bastante énfasis en detallar a la institución, información que para este trabajo quedo al margen, aunque no deja de ser interesante.

1.3 Lógica y tipología en los informes descriptores

Los tipos de factores que intervienen en el *estatus* pueden ser de índole diverso e híbrido. Incluso la naturaleza de esos elementos que actúan podría ser distinta en cada caso. Aun así, se puede establecer que la posible gama de factores que intervienen o que pudieran intervenir en el *estatus* de la enseñanza de ELE (CUADRO 1), considerando su esencia, su origen, su razón, los tipos de factores que intervienen son:

- PERSONALES: decisiones, actitudes, preferencias, dedicación, motivación, individualidades
- EDUCATIVOS: metodología (enfoque), profesionalización (formación), desarrollo científico (investigación, publicaciones, materiales)
- CONTEXTUALES: costos, situación local, promoción, publicidad, acuerdos, utilidad de la lengua
- EMPRESARIALES: oferta y demanda, costos, servicios de enseñanza, tipos de cursos, situación financiera de la empresa

La diversidad es evidente y además existen factores como los convenios entre empresas que ofrecen servicios de enseñanza que eventualmente pueden implicar, o estar enmarcados, dentro de políticas de cooperación, comercio exterior, diplomacia cultural que vuelven híbrido un factor. En realidad, quizás es imposible identificar un factor puro; los factores actúan de múltiples razones a veces inimaginables.

La lista detallada de la totalidad de ítems, su nomenclatura y orden de aparición en cada informe se incluye en los Anexos. En los cuatro informes analizados se consideran un total de 112 ítems (CEPE: 57; FEDELE: 25; Lengua Viva: 16 y ELSE: 14). A pesar de las diferencias que hay entre 57, el informe que más ítems incluye, y 14 no es desestimable. Sin embargo, como se pudo observar en la descripción sinóptica del Informe CEPE, se presenta bastante detalle de diferentes tipos de profesores, por ejemplo, (tipo Prisa, tiempo completo, etc.) que engrosa la lista.

Lejos de querer mostrar que los cuatro informes son parecidos, el estudio realizado indica que cada uno de los cuatro informes estudiados presenta múltiples de

variables que son consideradas. Algunas coinciden y son comunes en los cuatro informes, mientras que otras son exclusivas del enfoque global, o sectorial o institucional que consideran los informes de España, Argentina o México.

1.3.1 De la coincidencia a la teorización

La principal coincidencia entre los informes estudiados es que presentan información relativa al español y a su enseñanza a extranjeros. Estos informes son los únicos o los documentos más importantes y destacados que muestran la situación en que se encuentra la enseñanza de ELE. Esa situación está compuesta por múltiples factores que intervienen. El estado resultante de la intervención de esos factores es lo que se propone denominar *estatus* de la enseñanza de ELE. La deducción de análisis apunta a identificar cuáles son los ítems que coinciden y que son comunes en los informes, para acercarse así, a la definición de un indicador.

En la siguiente tabla se compilan únicamente aquellos ítems que eran comunes en al menos dos, de los cuatro informes analizados. Se aporta una nomenclatura que permite identificar el ítem, su número y a qué informe pertenece. La leyenda es ‘A’ para el Informe de Argentina, ‘F’ para el de Fedele, ‘C’ para el del Cervantes y ‘M’ para el de la UNAM. El número que antecede la letra indica qué ítems es (Para más información ver *Anexos*).

ÍTEMES COMUNES EN AL MENOS DOS DE LOS CUATRO INFORMES DESCRIPTORES	
IDEA EN TORNO A LA CUAL SE UNEN	DESCRIPCIÓN
Asociación (agrupación)	5A Asociaciones Asociación Argentina de docentes de español, Asociación Argentina de centros de enseñanza de español lengua extranjera, Asociación de centros de idiomas 1F Asociaciones que integran a FEDELE Fedele Barcelona (9 escuelas), Fedele Comunidad Valenciana (15 escuelas), Fedele Madrid (10 escuelas), Fedele Baleares (3 escuelas), Asociación Español en Andalucía (29 escuelas), Asociación Escuelas de Español de Castilla León (16 escuelas), Asociación Escuelas de Español como lengua extranjera (6 escuelas)
Certificación (exámenes)	28M Certificación de español como lengua extranjera. Tipo de examen CELA Número de sustentantes 29M Certificación de español como lengua extranjera. Tipo de examen EXELEAA Número de sustentantes 30M Certificación de español como lengua extranjera. Tipo de examen SIELE Número de sustentantes 6A Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) Total de alumnos que rindieron el examen 3C Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) Total de alumnos que tomaron el examen
Cursos (oferta/tipos)	40M Cursos de Iniciación Porcentaje 41M Cursos Básicos Porcentaje 42M Cursos Intermedios Porcentaje

	<p>43M Cursos Superior Porcentaje</p> <p>46M Cursos de cultura mexicana Instituto Matías Romero Número de cursos</p> <p>47M Cursos VIA Número de cursos</p> <p>2A Cursos Ofrecidos Español básico: intermedio, superior y avanzado, Español de negocios: con fines específicos, técnico, Español para niños y adolescentes, Español y cultura, Español y deporte, Español y turismo, Español específico para estudiantes brasileños, Español específico para estudiantes chinos, Programa de enseñanza de español a refugiados, Preparación específica para rendir exámenes de certificación</p> <p>5F Cursos intensivos, semi-intensivos, extensivos Total estudiantes. Intensivos (más de 15 horas a la semana) Semi-intensivos (de 5 a 15 horas a la semana) Extensivos (larga duración con menos de 5 horas a la semana)</p> <p>16F Cursos elegidos por los estudiantes INTENSIVO GENERAL: Curso que ofrece un programa de 20-25 horas / semana de español / FINES ESPECÍFICOS: Curso que ofrece programa intensivo (o no) de español aplicado con mayor intensidad a área concreta del conocimiento (español para los negocios, español para el turismo) / CURSOS COMBINADOS: Curso que ofrece un programa intensivo (o no) que se combina con WORK EXPERIENCE: Incluye en programa de aprendizaje experiencia laboral en prácticas (remuneradas o no) al estudiante / PREPARACIÓN AL DELE: Curso específico preparación del examen Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) / ACCESO A LA UNIVERSIDAD: Curso específico para preparar pruebas de acceso a la universidad española / ESPECÍFICO JUNIORS: Curso o programa específico para menores (incluye campamentos de verano) / SEMIINTENSIVO: Curso horario académico inferior al intensivo 5-10 horas / semana</p> <p>4C Cursos ofrecidos Total de cursos (incluido profesorado) ; Total de cursos de español ; cursos de español generales ; cursos de español especiales ; cursos de formación de profesores</p>
Edad de estudiantes (años)	<p>12A Edades de los estudiantes. Hasta 15 2% , entre 16 y 20 10% , entre 21 y 25 31% , entre 26 y 30 21% , entre 31 y 40 21% , entre 41 y 50 11% , más de 51 4% .</p> <p>15F Edad estudiantes De 0 a 11 años (%) ; de 12 a 18 años (%) ; de 19 a 25 años (%) ; de 26 a 45 años (%) ; de 46 a 65 años (%) ; mayores de 65 años (%)</p>
Matrícula (número de estudiantes)	<p>22M Matrícula estudiantil en sedes nacionales Total de estudiantes</p> <p>23M Matrícula estudiantil en sedes internacionales Total de estudiantes</p> <p>7A Matrícula de alumnos Número de alumnos inscritos</p> <p>6C Matrícula en español de estudiantes universitarios comparado con otras lenguas Número de estudiantes de español; Número de estudiantes de otras lenguas modernas</p>
Nacionalidad de estudiantes (procedencia)	<p>24M Nacionalidad de los estudiantes China, EEUU, Japón, Corea del Sur, Alemania, Francia, Rusia, Inglaterra, Canadá, Brasil, Otras</p> <p>13F Nacionalidad de los estudiantes Italia, Alemania, USA, Francia, Reino Unido, Holanda, Austria, Suiza, Dinamarca, Rusia, China, Noruega, Polonia, Suecia, Japón, Corea, Brasil, Bélgica, Canadá, Irlanda, Otras naciones</p> <p>13A Procedencia de los estudiantes América del Norte 32% , Europa 30% , Brasil 22% , Asia 13% , Oceanía 3%</p>
Cantidad de estudiantes (número/origen)	<p>2F Número de estudiantes Total de estudiantes</p> <p>4F Estudiantes individuales y por grupos (Total y por asociación) Individuales 48% Grupos 52% , Andalucía 59% 41% , Castilla y León 39% 61% , Comunidad Valenciana 58% 42% , Comunidad de Madrid 71% 29% , Barcelona 72% 28% , Baleares 75% 25% , Varias provincias 53% 47%</p> <p>3C Número de estudiantes de español en el mundo Número de estudiantes en cada país Número de matrículas e inscripciones DELE</p>
	<p>1M Total profesores a tiempo completo Número profesores</p>

<p>Cantidad de profesores (número/contrato)</p>	<p>5M Total profesores contratados Número profesores 6M Total de profesores tiempo completo. Pride Número profesores 6F Total de profesores contratados Número de profesores 7F Total de profesores fijos contratados Número de profesores</p>
<p>Duración (estancias/semanas)</p>	<p>9A Duración de las estadias 1 año 8% , 6 meses 31% , 2 meses 10% , 1 mese 23% , 2 semanas 18% , 1 semana 8% , otras 2% 5F Cursos intensivos, semi-intensivos, extensivos Total estudiantes. Intensivos (más de 15 horas a la semana) Semi-intensivos (de 5 a 15 horas a la semana) Extensivos(larga duración con menos de 5 horas a la semana) 10F Evolución del número de semanas El número de semanas/estudiante creció (más de un 50%); El número de semanas/estudiante creció (entre un 15-25; El número de semanas/estudiante creció (menos de un 15%); El número de semanas/estudiante se mantuvo estable); El número de semanas/estudiante bajo (menos de un 15%); El número de semanas/estudiante bajo (entre un 15-25%)</p>
<p>Publicaciones (didácticas/científicas)</p>	<p>52M Elaboración de material didáctico. Producción Editorial Número de publicaciones 3A Publicaciones y materiales para docentes Seis publicaciones 4A Publicaciones y materiales para alumnos Diecisiete publicaciones</p>

TABLA 7

La coincidencia entre los ítems de los informes evidencia que existen, al menos, diez campos, áreas, que expresan la importancia que tienen estos aspectos al momento de presentar el *estatus* de la enseñanza de ELE. Cabe destacar que el orden de la lista no expresa importancia, pero estos son la materia prima hacia la definición de los indicadores.

- | | |
|--|---|
| 1. Asociación (agrupación) | 7. Cantidad de estudiantes (número/origen) |
| 2. Certificación (exámenes) | 8. Cantidad de profesores (número/contrato) |
| 3. Cursos (oferta/tipos) | 9. Duración (estancias/semanas) |
| 4. Edad de estudiantes (años) | 10. Publicaciones (didácticas/científicas) |
| 5. Matrícula (nº de estudiantes) | |
| 6. Nacionalidad de estudiantes (procedencia) | |

El análisis de los informes más destacados que despliegan información relacionada con la idea de *estatus* permite ver que la coincidencia entre ellos evidencia los puntos más importantes a incluir. Se nota también que la coincidencia varía y que al utilizar únicamente a estos informes como guía las probabilidades de que el producto final fuera similar al primero eran altas.

La consulta a los especialistas fue muy útil para sustentar las ideas aquí presentadas.

2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTATUS

El *estatus* de la enseñanza de una lengua extranjera es el producto resultado de la interacción de un conjunto de factores que inciden en esa situación. Está conformado por múltiples elementos que intervienen. Indica y describe en qué condiciones se ofrecen los procesos de aprendizaje y enseñanza que se llevan a cabo en una escuela, un departamento, un lugar determinado. Al buscar conocer esa situación integral describe ecléctica y holísticamente su objeto de estudio y lo permite analizar, situar, calificar, diagnosticar, empoderar, evaluar considerando variables relacionadas con distintas dimensiones.

2.1 Las dimensiones del estatus de la enseñanza de lenguas extranjeras

Si se concibe el *estatus* como el resultado de todos esos elementos que intervienen, analizando la primera identificación de dieciséis factores que inciden, y el estudio de los informes descriptores, se observa que estos factores podrían agruparse en torno a cuatro dimensiones:

- Dimensión de la institución
- Dimensión del entorno
- Dimensión del profesor
- Dimensión del estudiante

Del punto de vista de análisis resulta más apropiado centrar el estudio del *estatus* en estos cuatro elementos claves. Si atendemos a la dimensión de la *institución* el resultado del estudio del *estatus* debería incluir aspectos como por ejemplo (no exclusivamente):

- Metodología, didáctica, enfoques, pedagogía.
- Instalaciones y Nuevas tecnologías.
- Oferta de cursos y presentación de exámenes de dominio/uso.
- Inversión en publicidad.

Para lo relacionado con el *entorno* convendría evaluar:

- Opciones culturales, inseguridad, oferta turística.
- Contexto lingüístico, lenguas en contacto, multilingüismo, diglosia, heteroglosia.
- Política exterior, diplomacia cultural y de cooperación, marca país, acuerdos.
- Tradición del lugar para aprender la lengua.

Para la dimensión del *profesor*, entre otras:

- Cursos de formación para profesores, perfil del profesorado.
- Mercado laboral, atractivo, accesibilidad, estabilidad de contratos.
- Creación de materiales y de investigación.
- Conocimiento y experiencia vital en países hispanohablantes.

Estos factores, aunque pudieran preferir clasificarse de forma distinta, por ejemplo en la dimensión institución (caso de “creación de materiales”) o en la relacionada con profesor, valen para ilustrar el concepto. El Consejo de Expertos aportó ideas en cuanto qué peso dar a las variables. En el próximo capítulo se amplía más este punto.

Y finalmente, en lo que respecta al estudiante:

- Actitudes y creencias hacia la lengua y la enseñanza.
- Procedencia, intereses, niveles de dominio.
- Duración de estudios y dedicación a los estudios.
- Opinión y satisfacción hacia la institución y los profesores.

La lógica del *estatus* obedece entonces a cuatro dimensiones a partir de las cuales pondera los factores/variables que intervienen en la situación de la enseñanza de ELE en pro un resultado que permita mejorar la interpretación y el análisis.

En algún momento se realizó el dibujo informal que se incluye en la próxima página y que ilustra cómo fue concebido que el *estatus* estuviera constituido por cuatro dimensiones.

ESBOZO DE IDEAS PARA LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS DIMENSIONES DEL ESTATUS

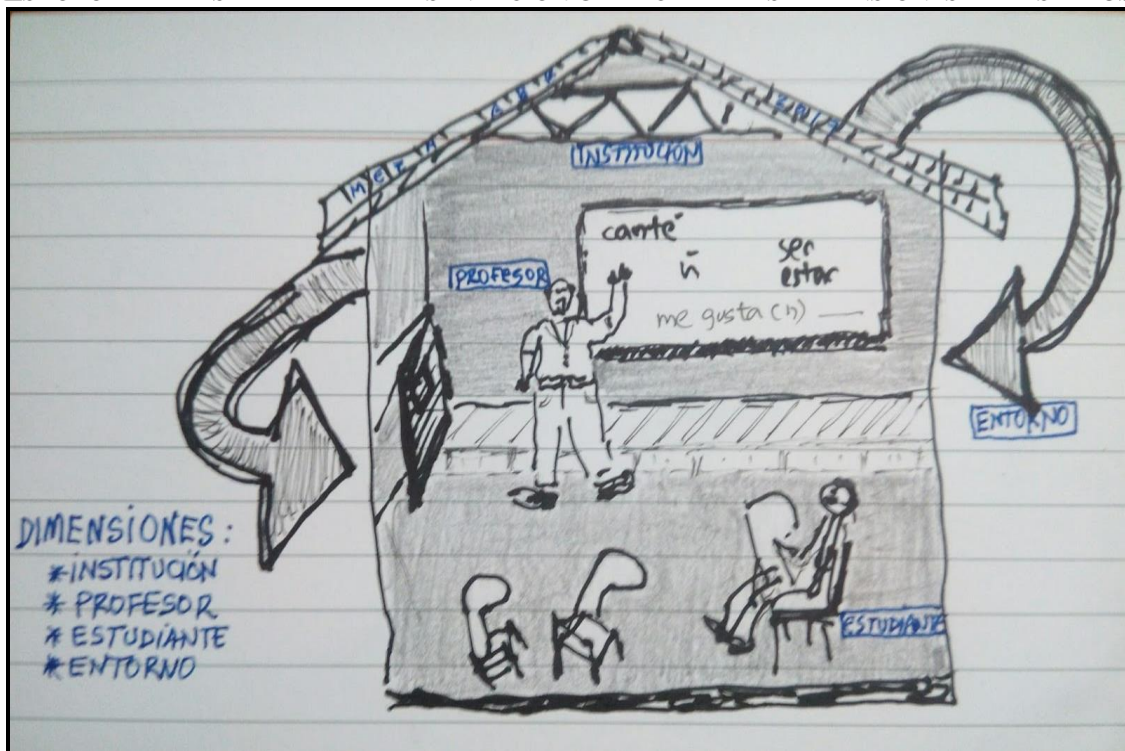


ILUSTRACIÓN 5

2.1.1 Clasificación de los ítems de los informes descriptores

Estas cuatro dimensiones agrupan los campos del contenido tratados en los informes descriptores analizados para entonces identificar el peso, la importancia que les da, a cada uno.

Para agrupar los ítems en cada una de las cuatro dimensiones hay que considerar el efecto, la acción, la envergadura, a qué/quién incide, afecta, o de qué/quién trata el ítem.

Una vez agrupados los campos, el siguiente cuadro ilustra una primera aproximación de la atención que cada informe da, según las cuatro dimensiones especificadas antes, manteniendo la numeración del listado.

Si bien es cierto que para el diseño del índice final que se presenta en este trabajo se evolucionó de este resultado de 2017, el siguiente cuadro muestra cuál es la prioridad de aspectos que divulgan los informes descriptores analizados.

CLASIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS SEGÚN LAS DIMENSIONES DEL ESTATUS				
DIMENSIONES	CEPE-UNAM (MÉXICO)	INSTITUTO CERVANTES (ESPAÑA)	FEDELE (ESPAÑA)	ELSE-AADE (ARGENTINA)
INSTITUCIÓN	24	2	7	6
PROFESOR	24	-	2	-
ENTORNO	-	12	7	1
ESTUDIANTE	9	2	9	7
TOTAL	57	14	25	16
Institución	Profesor	Entorno	Estudiante	
39	26	20	27	
35%	23%	18%	24%	
TOTAL	112 ítems en los cuatro informes analizados			

ILUSTRACIÓN 6

Resulta evidente que la prioridad al representar el *estatus* de la industria de la enseñanza de ELE se les ha dado mayor importancia a los aspectos relacionados con la institución. La razón podría sustentarse en el hecho de que se enseña en empresas privadas o públicas que ofrecen servicios de enseñanza y por tanto, los aspectos referidos a la institución, al negocio, son muy importantes.

2.2 Visión del Consejo de Expertos

En este apartado descriptivo de la noción de estatus propuesta, se incluyen otra parte de los resultados de la consulta al *Consejo de Expertos*. En este capítulo que presenta la definición, la *descripción* del *estatus* se incluye también el resto de las tablas de respuestas obtenidas y que fueron utilizadas también al momento de diseñar el índice y la ponderación final de las variables que analiza el *Índice del estatus de la enseñanza de ELE*.

2.2.1 Ítems decisivos para la enseñanza de ELE

Con el estudio de las respuestas del Consejo de Expertos se consigue finalmente llegar a un listado común considerando también los informes descriptores analizados. Este listado incluye los ítems que se consideran claves para cada una de las dimensiones. Nótese que al hablar de *ítems* se evita utilizar el término *variable* toda vez en la realización del instrumento de recolección de data que analiza cada dimensión surgen varias “variables”, estadísticamente hablando, para poder estudiar los *ítems* que conforman cada una de las cuatro dimensiones propuestas. La tabla siguiente ilustra cómo se distribuyen los 84 ítems analizados en cada una de las cuatro dimensiones:

DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE POR DIMENSIONES			
INSTITUCIÓN	ESTUDIANTE	ENTORNO	PROFESOR
31	14	23	16

TABLA 8

Esta información se desarrolla en el Capítulo 3 para presentar la metodología y el instrumento para medir el *estatus*.

Es necesario recalcar que al comienzo del trabajo no había claridad respecto al uso de la terminología. Se les llamaba *variables* cuando en realidad eran *ítems*. Parte de esta organización también está incluida en la propuesta teórica que sostiene este trabajo.

2.2.2 Otras respuestas

Por razones estrictamente prácticas, para facilitar el discurso de trabajo de investigación se ha venido dosificando los resultados de las 16 preguntas del Consejo de Expertos. A continuación se presentan el resto de las respuestas que han sido consideradas durante la realización de la tesis:

P.12 Si tuviera en sus manos la posibilidad de hacer un censo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, es decir, un estudio exhaustivo para conocer a fondo las características del desarrollo del sector. ¿Qué variables incluiría usted y qué tipo de importancia o peso deberían tener unas respecto a las otras?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 12	
RESPUESTAS DADAS	INFORMANTES
Algo similar a los incluidos aquí / Mencionados en el cuestionario	12
Formación inicial y continua / Condiciones / Docente investigador	24
Actitud / Matrícula / Razones de estudio / Procedencia / Políticas de inclusión / Caracterización	13
Desarrollo económico / Atractivos / Características / Instalaciones adecuadas	16
Materiales de enseñanza	7
TOTAL	72

TABLA 9

El tratamiento de todos estos datos permitió ir evolucionando en la propuesta. Si bien es cierto que la concepción de las *dimensiones* del *estatus* sucedió al momento del análisis de los informes descriptores, depurar esa lista a partir de lo que aquello aportaba, considerando también las respuestas del *Consejo de Expertos* resultó ser muy demandante.

Otra de las cuestiones realizadas se centró en pulsar sobre las actitudes y las creencias que pudieran intervenir en el desarrollo de la industria. Como puede verse a continuación la actitud ante la lengua acaparó más de la mitad de las respuestas.

P.13 ¿Qué actitudes y/o creencias de los profesores y de los estudiantes hacia la lengua y hacia la enseñanza podrían intervenir en el desarrollo de la industria de enseñanza de ELE/ELSE en un lugar o en una institución determinada?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 13		
RESPUESTAS DADAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Profesores: Metodología / Actitud / Vocación / Cultura	20	30%
Incluidas en este cuestionario	2	3%
Español: Prestigio / Afecto a la lengua / Variedades / Necesidad de la lengua / Creencias sobre variedades	34	52%
Estudiantes: Interés por aprender la lengua / Necesidades / Contacto (intra)intercultural	16	24%
Impacto cultural del español / Valoración / Intercambios	8	12%
Otras respuestas	22	33%
No sabe / No contesta	6	9%
TOTAL	66	100%

TABLA 10

P.15 ¿Qué modelo de lengua debe enseñarse: la variedad del profesor, la variedad del lugar donde se estudie, una variedad “internacional” o “neutral”, la variedad castellana, un híbrido representativo de todas las variedades, otra?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 15		
RESPUESTAS DADAS	NÚMERO	PORCENTAJE
La variedad del profesor	31	46%
La variedad del lugar donde se estudie	25	37%
Una variedad internacional o neutral	30	44%
La variedad castellana	1	1%
Un híbrido representativo de todas las variedades (internacional)	24	35%
No especifican ninguna	5	7%
La variedad del lugar donde se estudio y una variedad internacional o neutral	1	1%
La variedad del profesor y la variedad del lugar donde se estudie	1	1%
TOTAL	66	100%

TABLA 11

Los resultados que ofrecen los especialistas, junto con lo obtenido tras el análisis de los informes descriptores, sintetiza en la propuesta de *ítems decisivos* de la *Tabla 8* sobre la cantidad de *ítems* que intervienen en el desarrollo del *estatus* de la enseñanza de las lenguas extranjeras; en este caso, del español como lengua extranjera y que se usan describen en la propuesta de índice presentada en el próximo capítulo de este trabajo.

Para finalizar esta parte, conviene incluir los otros resultados de las preguntas 2 a la 11, toda vez ya han sido compartidas las respuestas a las preguntas 14, 16, 1, 12, 13 y 15. Tal y como se expresó antes, estos resultados fueron madurándose hasta poder definir esto que aquí se desarrolla.

P.2 Escriba debajo de cada ítem el porcentaje o peso que da a su respuesta: ¿Qué influye más en el estatus de la enseñanza de ELE/ELSE?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 2-1		
LOS PROFESORES DEL CENTRO	EL ENTORNO DE LA ESCUELA	EXPERTOS INFORMANTES
50%	50%	9
55%	45%	1
60%	40%	12
65%	35%	2
70%	30%	8
75%	25%	4
80%	20%	4
90%	10%	1
10%	90%	2
20%	80%	5
30%	70%	8
35%	65%	1
40%	60%	6
TOTAL		63

TABLA 12

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 2-2		
LA INSTITUCIÓN	LOS ESTUDIANTES	EXPERTOS INFORMANTES
50%	50%	11
60%	40%	9
65%	35%	1
70%	30%	7
75%	25%	2
80%	20%	8
90%	10%	1
100%	0%	1
10%	90%	1
20%	80%	3
30%	70%	7
40%	60%	12
45%	55%	1
TOTAL		64

TABLA 13

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 2-3		
EL ENTORNO	LA INSTITUCIÓN	EXPERTOS INFORMANTES
40%	60%	12
50%	50%	13
60%	40%	12
65%	35%	2
70%	30%	3
75%	25%	2
80%	20%	1
90%	10%	1
10%	90%	4
20%	80%	3
25%	75%	1
30%	70%	8
TOTAL		62

TABLA 14

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 2-4		
LA INSTITUCIÓN	LOS PROFESORES	EXPERTOS INFORMANTES
40%	60%	14
50%	50%	12
60%	40%	11
65%	35%	1
70%	30%	2
75%	25%	2
80%	20%	3
90%	10%	1
10%	90%	1
20%	80%	3
30%	70%	10
35%	65%	2
TOTAL		62

TABLA 15

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 2-5		
LOS ESTUDIANTES	EL ENTORNO	EXPERTOS INFORMANTES
35%	65%	1
40%	60%	10
50%	50%	10
60%	40%	12
70%	30%	10
75%	25%	1
80%	20%	2
90%	10%	1
10%	90%	3
20%	80%	5
25%	75%	1
30%	70%	4
TOTAL		60

TABLA 16

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 2-6		
LOS ESTUDIANTES	LOS PROFESORES	EXPERTOS INFORMANTES
20%	80%	4
25%	75%	1
30%	70%	13
40%	60%	18
50%	50%	21
60%	40%	2
70%	30%	3
80%	10%	1
TOTAL		63

TABLA 17

Para poder representar estas respuestas fue necesario crear 6 tablas que contrastan cada una de las cuatro dimensiones de cara a conocer la opinión de los expertos. En la siguiente tabla puede verse un resumen de la preferencia del Consejo de Experto respecto a qué (dimensión) influye más en el estatus. La columna de la izquierda expresa el orden y los símbolos de + y – indican qué dimensión consiguió más del 50% respecto a la otra. Es decir, se considera que lo que más influye en *estatus* es lo relativo a la dimensión del *Profesor*, en segundo lugar lo que tiene que ver con la *Institución* (el centro, la escuela), y después el *Estudiante* y para terminar el *Entorno*.

INFLUENCIA DE CADA DIMENSIÓN SEGÚN EL CONSEJO DE EXPERTOS					
	INSTITUCIÓN	PROFESOR	ENTORNO	ESTUDIANTE	
2°		-	+	+	INSTITUCIÓN
1°	+		+	+	PROFESOR
4°	-	-		-	ENTORNO
3°	-	-	+		ESTUDIANTE

TABLA 18

Se valora mucho la respuesta porque evidencia cuál es la visión tradicional. No obstante esta aportación, la propuesta va un poco más allá tratando de ponderar otros factores no considerados tradicionalmente y que tienen peso e influencia en el *estatus*.

Las preguntas 3 y 4 eran abiertas y se les pidió al *Consejo de Expertos* que escribieran y luego ponderaran sus respuestas. Para ilustrar estas respuestas se presentan 5 pares de tablas que ilustran las cinco primeras opciones. Primero se incluye el listado de las opciones y luego una primera clasificación hecha en 2017 para clasificar esos indicadores a partir de la clasificación hecha por los mismos expertos informantes.

P.3 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

P.4 Si se asume que cada uno de los indicadores están relacionados con aspectos de la institución donde se enseña, o con aspectos asociados a los profesores, o a los estudiantes o al entorno, ¿en qué proporción clasificaría esos cinco (o más) indicadores que mencionó antes, dentro de cada una de las cuatro dimensiones?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-1			
Indicadores señalados en la primera opción			
INSTITUCIÓN	PROFESOR	ENTORNO	ESTUDIANTE
✓ Programa académico con reconocimiento de calidad	✓ Encontrar con facilidad en el territorio a profesores con preparación específica en ELE	✓ La existencia de políticas educativas para la enseñanza de ELE.	✓ Número de estudiantes extranjeros
✓ La experiencia en enseñanza de la institución	✓ Calidad del currículo (calidad del programa, variedad en la oferta, metodología)	✓ Volumen de centros que ofertan ELE	✓ Cantidad de alumnos
✓ La variedad de cursos	✓ Calidad Docente	✓ Impacto de ELE en el entorno	✓ Dinero
✓ Número de alumnos de ELE en cada una	✓ La formación de los profesores	✓ El recurso humano especializado y con experiencia en el área	✓ Valoración de los profesores
✓ Tradición	✓ Los manuales didácticos	✓ Buen empleo de graduados	✓ La demanda de alumnado

TABLA 19

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-2		
DIMENSIÓN	EXPERTOS INFORMANTES	PORCENTAJE
Institución	28	42%
Profesor	7	10%
Estudiante	6	9%
Entorno	16	23%
No asignada	9	13%
No contestan	2	3%
TOTAL	69	100%

TABLA 20

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-3			
Indicadores señalados en la segunda opción			
INSTITUCIÓN	PROFESOR	ENTORNO	ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La disponibilidad de los recursos tecnológicos y del material adecuado, pertinente y actual ✓ Apoyo institucional de las universidades gobiernos, organismos internacionales, etc. ✓ Recursos humanos especializados: programas de formación de grado y posgrado ✓ Inversión en medios técnicos ✓ Status científico de las instituciones 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Existencia de programas de investigación/evaluación ELSE ✓ Producción científica, libros... ✓ Metodología de enseñanza ✓ Profesorado cualificado ✓ Equipos de investigación asociados a esa disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El entorno o ciudad donde se ubica la escuela ✓ Número de instituciones que ofrecen cursos de ELE ✓ Grado de atractivo turístico-cultural del lugar ✓ La existencia de instituciones que promuevan la enseñanza de ele. ✓ Presencia de instituciones y escuelas ✓ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cursos especializados

TABLA 21

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-4		
DIMENSIÓN	EXPERTOS INFORMANTES	PORCENTAJE
Institución	32	46%
Profesor	10	15%
Estudiante	1	2%
Entorno	9	13%
No asignada	14	20%
No contestan	3	4%
TOTAL	69	100%

TABLA 22

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-5			
Indicadores señalados en la tercera opción			
INSTITUCIÓN	PROFESOR	ENTORNO	ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Calidad curricular ✓ Posibilidades de formación continua ✓ Oferta de cursos especializados (posgrado, máster, etc.) ✓ Oferta educativa ✓ Investigaciones en el ámbito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación especializada de los profesores ✓ Formación de profesores en alza ✓ Estudiantes ✓ La metodología ✓ Calidad del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Factores económicos – políticos del lugar ✓ El clima ✓ Los programas que ofrezca (diversidad) ✓ Volumen de estudiantes que vienen a estudiar ✓ Demanda para fines profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Duración de las visitas de los estudiantes ✓ Necesidad de los estudiantes o los demandantes

TABLA 23

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-6		
DIMENSIÓN	EXPERTOS INFORMANTES	PORCENTAJE
Institución	30	43%
Profesor	11	16%
Estudiante	2	3%
Entorno	7	10%
No asignada	17	25%
No contestan	2	3%
TOTAL	69	100%

TABLA 24

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-7			
Indicadores señalados en la cuarta opción			
INSTITUCIÓN	PROFESOR	ENTORNO	ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presencia de expertos ELE en una institución ✓ Planes de estudio de las asignaturas en la carrera de formación de profesores de ele ✓ Variedad de oferta ✓ La situación estratégica en el mundo de los países ✓ Desarrollo de cursos de ele en diversos niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación del profesorado: docentes especializados en ele mediante titulación o cursos formativos ✓ Cantidad de profesores contratados ✓ Diversificación en la producción de cursos y programas else a corto, mediano y largo plazo ✓ La cantidad de docentes de español como le/l2 especializados en esta área de enseñanza ✓ Experiencia profesional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organización de eventos de formación y difusión cultural ✓ Nivel de estructuración creada entre los diferentes actores (existencia de un plan) ✓ Seguridad y salud ✓ Apoyo social (políticos, empresarios, etc.) ✓ Número de escuelas acreditadas por instituto cervantes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Opción de diferentes opciones metodológicas en cada centro ✓ Atención personalizada

TABLA 25

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-8		
DIMENSIÓN	EXPERTOS INFORMANTES	PORCENTAJE
Institución	27	39%
Profesor	10	15%
Estudiante	2	3%
Entorno	12	17%
No asignada	16	23%
No contestan	2	3%
TOTAL	69	100%

TABLA 26

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-9			
Indicadores señalados en la quinta opción			
INSTITUCIÓN	PROFESOR	ENTORNO	ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La importancia cultural del país y su demografía ✓ Elaboración de materiales y recursos didácticos de ele ✓ Orientación y presupuestos teóricos de los planificadores de dichas carreras ✓ Ubicación ✓ La promoción e importancia del aprendizaje de idioma que el lugar le otorga 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La producción de material de enseñanza-aprendizaje de español como LE/L2 ✓ Tipo y aplicación de metodologías enseñanza ✓ Oferta formativa del profesorado ✓ Investigaciones en relación con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELSE ✓ Apoyo institucional para el fomento de ele en escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ciudad/ entorno rural ✓ Número de profesores con formación específica en ele ✓ Importancia y fama de un lugar en el mundo ✓ Desarrollo de estrategias institucionales para la promoción del turismo educativo ✓ Actividades extracurriculares y oferta cultural/turística 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La valoración de los egresados del programa de ELE/ELSE ✓ Perspectivas de mejoras profesionales

TABLA 27

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 3 Y 4-10		
DIMENSIÓN	EXPERTOS INFORMANTES	PORCENTAJE
Institución	35	51%
Profesor	5	7%
Estudiante	2	3%
Entorno	7	10%
No asignada	12	17%
No contestan	8	12%
TOTAL	69	100%

TABLA 28

P.5 ¿Le parece correcto “dividir” la aproximación al estudio del estatus de la enseñanza de ELE/ELSE en 4 dimensiones: la dimensión de la institución, la dimensión del profesor, la dimensión del estudiante, la dimensión del entorno? ¿qué pros o contra identifica?

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 5		
RESPUESTAS DADAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Sí, es correcto porque la interrelación entre estos aspectos son los factores claves	47	68%
Incluiría solo 3 dimensiones (profesor, institución y estudiante; entorno no, es muy amplio/vago)	10	15%
La clave está en 2 dimensiones (profesor y estudiantes)	4	6%
No lo veo claro, no sabría qué decir. Es difícil reducir a 4 dimensiones	3	4%
Otros (es un sistema no una estructura, lo que impera es lo económico, la institución tiene poca relación con la enseñanza, la dimensión estudiante no es apropiada)	5	7%
TOTAL	69	100%

TABLA 29

P.6 Según su punto de vista, ¿qué peso o trascendencia tiene cada una de las cuatro dimensiones en el cálculo del estatus final de la enseñanza de ELE? Es decir, si se quiere realizar un índice para estudiar el desarrollo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE a través de 4 dimensiones que se analizan individualmente, qué porcentaje debería tener cada dimensión en el cálculo final del índice ¿Qué incide más: la existencia o no de una institución, la demanda o no de un estudiante, la capacidad o no de un profesor o la influencia o no del entorno? (la suma de los 4 debe dar cien).

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 6	
DIMENSIÓN	PORCENTAJE
Institución	31.65%
Profesor	23.57%
Entorno	22.37%
Estudiante	22.42%
TOTAL	100%

TABLA 30

COINCIDENCIAS DE LAS RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 6				
Coincidencias	D i m e n s i o n e s			
	INSTITUCIÓN (%)	ESTUDIANTE (%)	ENTORNO (%)	PROFESOR (%)
7	25	25	25	25
4	30	20	20	30
3	20	20	40	20
2	30	10	50	10
2	20	40	20	20
2	40	10	30	20
2	50	20	10	20
2	50	10	10	30

TABLA 31

P.7 A continuación, encontrará una lista de factores, ordenados alfabéticamente, que pudieran intervenir en la situación, en el estatus, de la enseñanza de ELE/ELSE. Por favor indique cuáles serían, según su punto de vista, los más determinantes, los que intervienen e influyen más en el desarrollo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE. El uno será el más importante e influyente y el dieciséis el menos importante. Pondere del 1 al 16.

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 7	
FACTORES QUE INTERVIENEN	PONDERACIÓN
Oferta de cursos, tipo de escuela, instituto, universidad	5.818%
Cursos de formación de profesores, perfil del profesorado	6.424%
Metodología, didáctica, enfoques, pedagogía, tradiciones	6.606%
Actitudes y creencias hacia la lengua y hacia la enseñanza	6.652%
Opciones culturales, inseguridad, oferta turística	7.538%
Acuerdos internacionales, interinstitucionales, políticas locales, consorcios	7.546%
Número de estudiantes, procedencia, perfil de los estudiantes, intereses, nivel	7.667%
Creación de materiales y manuales de enseñanza	8.280%
Duración de los estudios o cursos	9.159%
Contexto lingüístico, lenguas en contacto, multilingüismo, diglosia	9.169%
Política exterior, marca país, diplomacia cultural, cooperación internacional	9.200%
Nuevas tecnologías, alternativas de aprendizaje y enseñanza	9.341%
Mercado laboral, accesibilidad, atractivo, estabilidad de contratos, equidad	9.508%
Desarrollo de investigación, organización de congresos, eventos disciplinarios	9.795%

Oferta, preparación y presentación de exámenes de dominio/uso	9.894%
Tendencia desarrollo: EFE, periodismo, traducción, diplomacia, salud, migraci	11.392%

TABLA 32

P.8 Si tuviera que repartir 100 puntos entre los siguientes 16 ítems para ponderar la dimensión de la institución, es decir, para establecer una graduación del peso que ejerce cada ítem en el desarrollo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, ¿qué valor daría a esta selección? ¿Cuáles de estos ítems intervienen e inciden más en la situación de la enseñanza? La suma total de los 16 debe aproximarse a cien (100)

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 8	
ÍTEM DE LA DIMENSIÓN <i>INSTITUCIÓN</i>	PONDERACIÓN
Dedicación y estabilidad laboral de profesores y trabajadores	8,480
Actitud, procedencia, formación de los profesores	8,132
Oferta y diversidad de cursos	7,618
Creación de materiales, manuales y desarrollo de investigación	7,519
Reconocimiento y aval de los niveles y cursos que ofrece la institución	7,399
Años de funcionamiento de una institución aporta	7,245
Acuerdos, convenios con otras instituciones nacionales o internacionales	6,995
Filosofía y metodología de la institución	6,712
Tamaño de la institución, aulas y equipamiento de las instalaciones	6,293
Sellos de calidad que garantizan la enseñanza	6,236
Previsión de cambios, análisis estratégico y planificación	5,485
Presencia multicultural y diversidad de nacionalidades	5,606
Dedicación tiempo estudiantes a estudios y proporción resto otras actividades	5,505
Existencia de una coordinación de estudios y de sala para profesores	4,906
Es mejor tener buenas instalaciones que buena promoción y mercadeo	3,676
Es más determinante la matrícula que la formación de profesores	3,270

TABLA 33

P.9 Para la dimensión del profesor. ¿qué valor daría a esta selección? ¿Cuáles de estos ítems intervienen e inciden más en la situación de la enseñanza? La suma total de los 14 debe aproximarse a cien (100)

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 9	
ÍTEM DE LA DIMENSIÓN <i>PROFESOR</i>	PONDERACIÓN
Formación específica en enseñanza de ELE/ELSE	15,430
Experiencia enseñando a extranjeros	10,184
Estabilidad de contratos laborales	8,018
Adaptabilidad metodológica y capacidad para enseñar distintos enfoques	7,982
Actualización profesional	7,825
Desarrollo de investigación	7,459
Conocimiento de las variables lingüísticas y aplicación en clases	6,711
Dedicación al trabajo, cantidad de horas	6,430
Uso de TIC en clases	5,920
Actitudes hacia la lengua y las variables lingüísticas	5,623
Esperanza en desarrollar su carrera y vida como profesor de ELE/ELSE	5,426
Experiencia, vivir, trabajar en algún país hispanohablante diferente	4,658
Membresía a asociaciones gremiales, profesionales	4,389
Es más productivo y fácil enseñar competencia lingüística que intercultural	4,178

TABLA 34

P.10 De los cinco ítems de la dimensión del entorno. ¿qué valor daría a esta selección? ¿Cuáles de estos ítems intervienen e inciden más en la situación de la enseñanza? La suma total de los 5 debe aproximarse a cien (100)

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 10	
ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN <i>ENTORNO</i>	PONDERACIÓN
Si la lengua local es español, la industria de enseñanza se desarrolla más	-
Es más importante el número de visitantes extranjeros que los residentes no hispanohablantes	-
Ubicación Premium de la institución, en zona céntrica y de gran tránsito	-
Factores ajenos, inseguridad, inestabilidad, terrorismo	-
Trámites consulares, procesamiento, demora y costos de visados	-
Políticas locales, regionales, nacionales para la promoción difusión y enseñanza de la lengua	-
Clima	-
Distancia y precio del viaje	-
Afinidad lingüística y/o cultural de la lengua/cultura del país en el que se enseña el español	-
Costo de la vida en el lugar donde se ofertan los cursos	-
Oferta de atractivos culturales y turísticos para diversificar los motivos de la estancia	-
Apoyo institucional	-
Oportunidad para generar relaciones laborales	-

TABLA 35

Únicamente hubo 5 respuestas y los resultados no son comparables. No obstante se incluyen las respuestas como figura la *Tabla 31*.

P.11 De los cinco terminando esta parte de la ponderación de las variables, para la dimensión del estudiante, según su punto de vista, ¿cuáles de estos ítems intervienen e inciden más en la situación de la enseñanza? La suma total de los 10 debe ser igual a cien (100).

RESUMEN DE RESPUESTAS DEL CONSEJO DE EXPERTOS A LA PREGUNTA 11	
ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN <i>ESTUDIANTE</i>	PONDERACIÓN
Razones para aprender, motivación, metas y objetivos con el ELE/ELSE	17,350
Actitudes hacia la lengua y hacia los hispanohablantes	11,508
Haber viajado, vivido, estudiado, trabajado en países hispanohablantes	10,800
Dedicación al estudio y proporción de tiempo respecto otras actividades	10,758
Origen, procedencia y lenguas que habla o ha estudiado	10,692
Tiempo que lleva estudiando español	9,158
Creencias de aprendizaje, preferencias de metodología, tipos de cursos	8,925
Estudiar donde mejor se enseña y donde es menos complicado aprender	7,958
Conocimiento y reconocimiento de variedades lingüísticas	6,708
Aptitud y práctica de recursos de TIC	6,058

TABLA 36

CAPÍTULO 3

En el *Capítulo 1* se hace un recorrido general por la aproximación (teórica) que inspira este trabajo glotopolítico, en tanto, atiende por un lado aspectos que intervienen en los asuntos de la enseñanza de lenguas extranjeras, por otro lado porque surge con intención conciliadora además de con la esperanza de que pueda ser utilizado en futuras investigaciones y también porque pondera explícitamente aspectos extralingüísticos, sociales, económicos, políticos, circunstanciales, etc. para analizar el *estatus* de una lengua extranjera en un lugar específico, que han sido tradicionalmente atendidos por la *glotopolítica*, pero también desde educación y la psicometría. Son estas, deudas intelectuales y limitaciones evidentes para este trabajo. Siguiendo la línea del *Capítulo 2* que describe cómo se concibe el concepto de *estatus* propuesto y su naturaleza, en este tercer capítulo se presenta la forma en que se cuantifica el *estatus*. Para ello se crea un índice que analiza cada *dimensión* del *estatus*.

El *estatus* de la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera (ELE/ELSE) es el resultado de múltiples factores que intervienen en la situación de la industria encargada de prestar estos servicios de enseñanza de nuestra lengua a extranjeros; el *estatus* es una noción descriptiva de la condición en que se encuentra.

Se propone una ponderación, una jerarquización, para estudiar una amplia selección de múltiples factores que inciden en que, en un lugar, en una institución, haya mayor desarrollo de enseñanza de ELE/ELSE que en otro. La idea de diseñar esta metodología podría contribuir, potencialmente, a censar, certificar o valorar la enseñanza de ELE/ELSE.

La medición del *estatus* de la enseñanza de ELE/ELSE se realiza analizando múltiples variables a través de un *índice* que calcula, a partir de la obtención de información específica de cuatro dimensiones: la *dimensión* del *entorno* que rodea la *institución* a analizar, la *dimensión* de la *institución*, escuela, departamento, instituto a analizar, la *dimensión* de los *profesores* y la *dimensión* de los *estudiantes*; el *estatus* de la enseñanza. A partir de los *ítems* que se conforman cada *dimensión* se define un conjunto de preguntas para evaluar lo que expresa cada punto. Estadísticamente un *ítem* requiere de una o más *variables* para ser medido. Pero además, cada una de las *dimensiones* tiene también una división interna que permite organizar mejor la

información de cara a la definición de variables y el objetivo definitivo de medir el estatus de la enseñanza de ELE.

Conviene atender en detalle a la nomenclatura utilizada y los detalles de la composición del *estatus* para finalmente presentar el diseño del *índice* que busca medir el *estatus* de la enseñanza de la lengua extranjera (ELE).

1. TAXONOMÍA Y COMPOSICIÓN DEL ESTATUS

El *estatus* de la enseñanza está conformado por 84 *ítems* que se agrupan en 4 *dimensiones*. El listado definitivo tras la consideración de los informes descriptores y el aporte del Consejo de Expertos es el siguiente:

DESCRIPCIÓN DE LOS ÍTEMS DEL ESTATUS AGRUPADOS POR DIMENSIÓN				
Nº	INSTITUCIÓN	ESTUDIANTE	ENTORNO	PROFESOR
1	Número de estudiantes	Valoración de los profesores, del centro y de su experiencia	Apoyo institucional a la lengua española, promoción del estudio, marca país / ciudad / región, presencia en foros de divulgación Política locales, regionales, nacionales para promoción, difusión y enseñanza de lengua	Metodología utilizada Adaptabilidad metodológica y capacidad para enseñar distintos enfoques
2	Diversidad de los alumnos, procedencia, edad, perfil, etc.	Razones y necesidad para estudiar	Actividades de ocio y oferta de esparcimiento en la zona	Producción científica. Investigación académica
3	Atención personalizada a cada estudiante	Qué busca y si en esta escuela lo encuentra. Qué falta o echa de menos	Dinámica comercial de la zona	Nivel de formación como profesor de ELE
4	Calidad docente	Cuánto paga. Está conforme con el precio	Visita de extranjeros y flujo de turismo	Experiencia laboral en horas comprobadas
5	Programa de reconocimiento académico Reconocimiento y aval de los niveles y cursos que ofrece la institución Sellos de calidad que garantizan la enseñanza	Tiempo dedicado a las clases y al estudio individual y proporción de tiempo respecto otras actividades	Factores ajenos, crisis. Inseguridad y delincuencia	Producción de manuales, libros, unidades didácticas, contenidos para la clase
6	Formación de profesores, cursos, máster, doctorado	Éxito en su aprendizaje. Satisfacción personal	Clima	Evaluación de materiales
7	Investigación, publicación, estatus científico	Motivación: despierta interés por seguir aprendiendo	Alojamientos y oferta de alquileres	Conocimiento de los países hispanohablantes. Viajes por estudios, estancias o relaciones personales a países diferentes al propio Conocimiento de las variables lingüísticas y aplicación en clases Experiencia, vivir, trabajar en algún país hispanohablante diferente
8	Equipamiento del centro y de las aulas TICs	Opinión e interacción con los compañeros	Transporte y traslados	Calidad del contrato, tipo, permanencia

9	Número de profesores especializados o no	Disciplina y asistencia a clases	Uso del inglés como <i>lingua franca</i>	Valoración de la institución donde se desempeña en cuanto a su satisfacción por las condiciones que recibe como empleado
10	Especificidad de cursos con variedad de enfoques y oferta académica Oferta y diversidad de cursos	Valoración sobre metodología y enfoque	Ubicación premium zona céntrica y de gran tránsito	Actualización profesional
11	Fomento por la investigación, publicación, participación en congresos, creación de materiales, etc.	Actitudes hacia la lengua y hacia los hispanohablantes Creencias de aprendizaje, preferencias de metodología, tipos de cursos Estudiar donde mejor se enseña y donde es menos complicado aprender	Eventos especializados	Dedicación al trabajo, cantidad de horas
12	Disponibilidad de recursos didácticos, libros, materiales, modelos, realia, etc.	Haber viajado, vivido, estudiado, trabajado en países hispanohablantes Conocimiento y reconocimiento de variedades lingüísticas	Actividades extracurriculares	Uso de TIC's en clases
13	Edición o creación de materiales propios o acordados con editoriales u otras empresas	Origen, procedencia y lenguas que habla o ha estudiado	Facilidad de interacción intercultural con la cultura meta	Intención en desarrollar su carrera y vida como profesor de ELE/ELSE
14	Aumento de la plantilla de profesores por demanda estudiantil	Tiempo que lleva estudiando español	Competencia y presencia de otros centros o escuelas. Acreditaciones	Actitudes hacia la lengua y las variables lingüísticas
15	Presentación de exámenes propios de certificación de la lengua española / castellana o con licencia		Convocatoria de exámenes de lengua española	Membresía a asociaciones gremiales, profesionales
16	Tamaño y distribución de la escuela. Dimensiones Existencia de una coordinación de estudios y de sala para profesores		Incremento de programas de lengua española en contextos escolares	Es más productivo y fácil enseñar competencia lingüística que intercultural
17	Calidad de las instalaciones, confort, adecuación, climatización, aislamiento, etc.		Demanda potencial, residencia de no hispanohablantes	
18	Responsabilidad social, voluntariado		Prestigio o fama del lugar	
19	Años de experiencia de la institución		Contexto homoglósico	
20	Tradicición, fama del centro, escuela		Afinidad lingüística y/o cultural de lengua y cultura del país en el que se enseña	
21	Tipo de publicidad e inversión anual		Distancia y precio del viaje	
22	Acuerdos con otras instituciones, empresas, escuelas		Costo de la vida en el lugar donde se ofertan los cursos	

23	Propuestas intersectoriales asociando lo lingüístico con otros sectores		Trámites consulares, procesamiento, demora y costes de visados	
24	Actividades para disminuir el impacto cultural en los extranjeros			
25	Estudio de la cultura, la lengua, la fonética, el aspecto histórico por separado			
26	Preferencia del perfil del profesorado a contratar			
27	Visibilidad del centro desde la calle			
28	Dedicación y estabilidad laboral de profesores y trabajadores			
29	Diversidad de los profesores			
30	Presencia multicultural y diversidad de nacionalidades			
31	Previsión de cambios, análisis estratégico y planificación			

TABLA 37

1.1 Las categorías de las dimensiones del estatus de la enseñanza

Al ver la naturaleza de los *ítems* decisivos se observa que pudieran agruparse en torno a *categorías* dentro de cada *dimensión*. Organizadas ahora por el número de *ítems* que conforma cada *dimensión* se consiguen 8 *categorías* para *Institución*, 5 para *Entorno*, 6 para *Profesor* y 4 para *Estudiante*. Esta taxonomía es importante de cara al diseño del instrumento de medición, valga decir, el índice del *estatus* de la enseñanza de ELE.

En la siguiente tabla se mencionan cuáles son esas *categorías*:

N°	CATEGORÍAS DE LAS DIMENSIONES DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ELE			
	INSTITUCIÓN	ENTORNO	PROFESOR	ESTUDIANTE
1	Fomento y especialización del profesorado	Particularidades locales	Situación laboral	Motivación y cuestiones personales
2	Instalaciones, equipamiento y atención	Infraestructura y localización	Trayectoria y experiencia	Valoración y satisfacción
3	Innovación y gerencia	Oferta cultural, de ocio y comercial	Formación y especialización	Dedicación
4	Impulso y tradición a la enseñanza	Fomento institucional	Actitud panhispanista	Inversión
5	Perfil de la matrícula	Competencia empresarial	Didáctica	
6	Apoyo científico		Productividad técnica y científica	
7	Certificación de calidad			
8	Diversidad de oferta de cursos			

TABLA 38

A fin de identificar qué *ítems* se agrupan en cada *categoría*, a continuación se especifica, según la lista de *ítems* del *estatus* definitiva incluida al comienzo de este capítulo. Se mantiene la numeración para facilitar su comprensión.

ÍTEMS QUE COMPONEN CADA CATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN INSTITUCIÓN		
Nº	CATEGORÍAS	ÍTEMS
1	Fomento y especialización del profesorado	4. Calidad docente 6. Formación de profesores, cursos, máster, doctorado 9. Número de profesores especializados o no 14. Aumento de la plantilla de profesores por demanda estudiantil 26. Preferencia del perfil del profesorado a contratar 28. Dedicación y estabilidad laboral de profesores y trabajadores 29. Diversidad de los profesores
2	Innovación y gerencia	18. Responsabilidad social, voluntariado 21. Tipo de publicidad e inversión anual 22. Acuerdos con otras instituciones, empresas, escuelas 23. Propuestas intersectoriales asociando lo lingüístico con otros sectores 27. Visibilidad del centro desde la calle 31. Previsión de cambios, análisis estratégico y planificación
3	Instalaciones, equipamiento y atención	3. Atención personalizada a cada estudiante 8. Equipamiento del centro y de las aulas TICs 12. Disponibilidad de recursos didácticos, libros, materiales, modelos, realia, etc. 16. Tamaño y distribución de la escuela. Dimensiones Existencia de una coordinación de estudios y de sala para profesores 17. Calidad de las instalaciones, confort, adecuación, climatización, aislamiento, etc. 24. Actividades para disminuir el impacto cultural en los extranjeros
4	Impulso y tradición a la enseñanza	9. Número de profesores especializados o no 13. Edición o creación de materiales propios o acordados con editoriales u otras empresas 15. Presentación de exámenes propios de certificación de la lengua española / castellana o con licencia 19. Años de experiencia de la institución 20. Tradición, fama del centro, escuela 25. Estudio de la cultura, la lengua, la fonética, el aspecto histórico por separado
5	Perfil de la matrícula	1. Número de estudiantes 2. Diversidad de los alumnos, procedencia, edad, perfil, etc. 30. Presencia multicultural y diversidad de nacionalidades
6	Apoyo científico	7. Investigación, publicación, estatus científico 11. Fomento por la investigación, publicación, participación en congresos, creación de materiales, etc.
7	Certificación de calidad	5. Programa de reconocimiento académico. Reconocimiento y aval de los niveles y cursos que ofrece la institución- Sellos de calidad que garantizan la enseñanza
8	Diversidad de oferta de cursos	10. Especificidad de cursos con variedad de enfoques y oferta académica Oferta y diversidad de cursos

TABLA 39

ÍTEMS QUE COMPONEN CADA CATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN ENTORNO		
Nº	CATEGORÍAS	ÍTEMS
1	Particularidades locales	4. Visita de extranjeros y flujo de turismo 5. Factores ajenos, crisis. Inseguridad y delincuencia 6. Clima 9. Uso del inglés como <i>lingua franca</i> 13. Facilidad de interacción intercultural con la cultura meta 17. Demanda potencial, residencia de no hispanohablantes 18. Prestigio o fama del lugar 19. Contexto homoglósico 20. Afinidad lingüística y/o cultural de lengua y cultura del país en el que se enseña 21. Distancia y precio del viaje 22. Costo de la vida en el lugar donde se ofertan los cursos 23. Trámites consulares, procesamiento, demora y costes de visados
2	Infraestructura y localización	3. Dinámica comercial de la zona 7. Alojamientos y oferta de alquileres 8. Transporte y traslados 10. Ubicación premium zona céntrica y de gran tránsito
3	Oferta cultural, de ocio y comercial	2. Actividades de ocio y oferta de esparcimiento en la zona 11. Eventos especializados 12. Actividades extracurriculares
4	Fomento institucional	1. Apoyo institucional a la lengua española, promoción del estudio, marca país / ciudad / región, presencia en foros de divulgación Política locales, regionales, nacionales para promoción, difusión y enseñanza de lengua 16. Incremento de programas de lengua española en contextos escolares
5	Competencia empresarial	14. Competencia y presencia de otros centros o escuelas. Acreditaciones 15. Convocatoria de exámenes de lengua española

TABLA 40

ÍTEMS QUE COMPONEN CADA CATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN PROFESOR		
Nº	CATEGORÍAS	ÍTEMS
1	Situación laboral	8. Calidad del contrato, tipo, permanencia 9. Valoración de la institución donde se desempeña en cuanto a su satisfacción por las condiciones que recibe como empleado 11. Dedicación al trabajo, cantidad de horas
2	Trayectoria y experiencia	4. Experiencia laboral en horas comprobadas 13. Intención en desarrollar su carrera y vida como profesor de ELE/ELSE 15. Membresía a asociaciones gremiales, profesionales
3	Formación y especialización	3. Nivel de formación como profesor de ELE 6. Evaluación de materiales 10. Actualización profesional
4	Actitud panhispanista	7. Conocimiento de los países hispanohablantes. Viajes por estudios, estancias o relaciones personales a países diferentes al propio Conocimiento de las variables lingüísticas y aplicación en clases Experiencia, vivir, trabajar en algún país hispanohablante diferente 14. Actitudes hacia la lengua y las variables lingüísticas 16. Es más productivo y fácil enseñar competencia lingüística que intercultural
5	Didáctica	1. Metodología utilizada Adaptabilidad metodológica y capacidad para enseñar distintos enfoques 12. Uso de TIC's en clases
6	Productividad técnica y científica	2. Producción científica. Investigación académica 5. Producción de manuales, libros, unidades didácticas, contenidos para la clase

TABLA 41

ÍTEMS QUE COMPONEN CADA CATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN ESTUDIANTE		
Nº	CATEGORÍAS	ÍTEMS
1	Motivación y cuestiones personales	2. Razones y necesidad para estudiar 7. Motivación: despierta interés por seguir aprendiendo 11. Actitudes hacia la lengua y hacia los hispanohablantes Creencias de aprendizaje, preferencias de metodología, tipos de cursos Estudiar donde mejor se enseña y donde es menos complicado aprender 12. Haber viajado, vivido, estudiado, trabajado en países hispanohablantes Conocimiento y reconocimiento de variedades lingüísticas 13. Origen, procedencia y lenguas que habla o ha estudiado 14. Tiempo que lleva estudiando español
2	Valoración y satisfacción	1. Valoración de los profesores, del centro y de su experiencia 3. Qué busca y si en esta escuela lo encuentra. Qué falta o echa de menos 6. Éxito en su aprendizaje. Satisfacción personal 8. Opinión e interacción con los compañeros 10. Valoración sobre metodología y enfoque
3	Dedicación	5. Tiempo dedicado a las clases y al estudio individual y proporción de tiempo respecto otras actividades 9. Disciplina y asistencia a clases
4	Inversión	4. Cuánto paga. Está conforme con el precio

TABLA 42

Retomando entonces el concepto de *estatus* como indicador del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en una escuela, un departamento, un centro particular y que considera las múltiples intervenciones que inciden en el proceso estudiado, cabría entonces decir que el *estatus* es el resultado del estudio de la naturaleza, el estado, la situación de esos *ítems* decisivos en el desarrollo de la enseñanza de la lengua extranjera.

De forma gráfica, el *estatus* se modula a partir de la dinámica de los 84 *ítems* que conforman las 23 categorías de las 4 dimensiones que lo constituyen. Si se visualiza el *estatus* como una esfera, o una pizza, dividida primero en cuatro pedazos a modo de las cuatro dimensiones, y luego cada una de esas cuatro partes divididas a su vez en tantas partes como categorías tienen cada dimensión, la representación gráfica sería algo más o menos así:

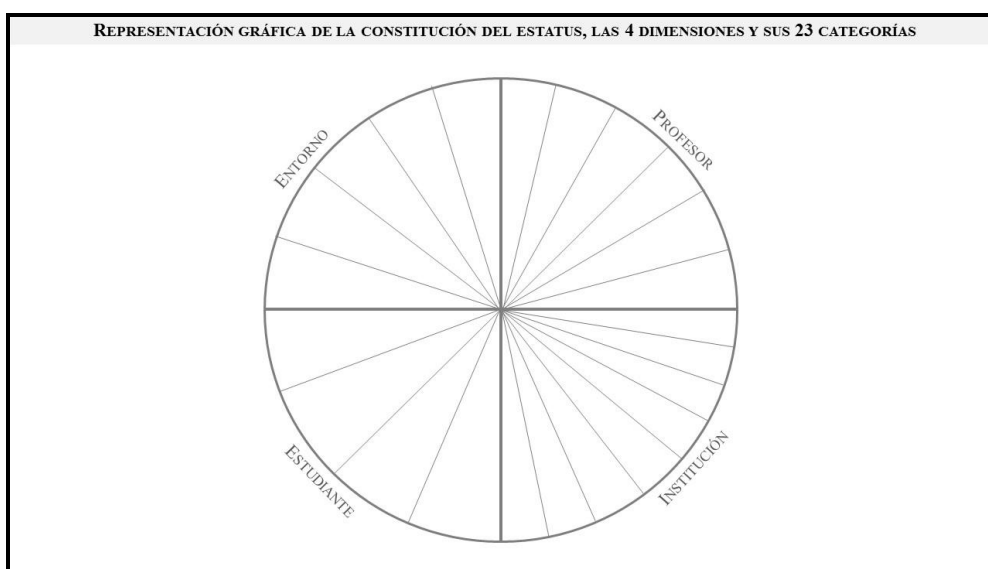


ILUSTRACIÓN 7

2. MEDICIÓN DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

(CASO ELE)

Para medir el *estatus* de la enseñanza de ELE/ELSE se propone diseñar un índice que calcula el nivel de desarrollo de cada uno de los factores que analiza, descritos antes. Esto produce un resultado para cada dimensión que luego se pondera para ofrecer un resultado final. En el apartado 2.2 de este capítulo se amplía más esta parte.

A partir de los *ítems* agrupados en las *categorías* de cada *dimensión* se redactan un conjunto de preguntas que buscan evaluar las *variables* analizadas. No obstante, antes de presentar las preguntas para cada dimensión conviene ir un poco más allá y

especificar qué *variables* se estudian y de qué manera sus respuestas establecen mayor o menos desarrollo.

2.1 Variables indicadoras del desarrollo de la enseñanza de ELE

De los *ítems*, indicados por los expertos para la dimensión *Institución*, se generan las variables que intervendrían en el cálculo de índice para la misma.

VARIABLES EVALUADAS A PARTIR DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN INSTITUCIÓN	
ÍTEMS	VARIABLES
4. Calidad docente	Partiendo de la siguiente división geolectal del español, cuántos de sus profesores hablan las siguientes variedades
6. Formación de profesores, cursos, máster, doctorado	Estudios o Formación del profesorado/Número de profesores que han recibido apoyo de la institución para realizar una investigación
9. Número de profesores especializados o no	Número de profesores que han realizado cursos de actualización específica de ELE de más de 60 horas el último año
14. Aumento de la plantilla de profesores por demanda estudiantil	Número de profesores sustitutos
26. Preferencia del perfil del profesorado a contratar	Sexo (Genero) de los profesores del centro/Experiencia de los profesores a ser contratados/Qué es lo fundamental para que un profesor enseñe en su centro
28. Dedicación y estabilidad laboral de profesores y trabajadores	Cuantificación de la dedicación de los profesores/Número de artículos de investigación publicados por los profesores en los últimos doce meses/Ayuda económica de los profesores de la institución para la asistencia a cursos o congresos
29. Diversidad de los profesores	Número de profesores originarios del lugar/región/provincia donde está la escuela, que hablan la variedad local/ Nacionalidad de los profesores de la institución
18. Responsabilidad social, voluntariado	Número de horas de trabajo semanal realizada por los voluntarios de la institución/Dinero que invierte el centro mensualmente en responsabilidad social o programas relacionados
21. Tipo de publicidad e inversión anual	Inversión mensual en publicidad para promover la institución y sus cursos
22. Acuerdos con otras instituciones, empresas, escuelas	Número de estudiantes que recibe anualmente el centro producto de algún acuerdo/Años que tiene el centro gestionando apoyo institucional de universidades, gobiernos, organismos internacionales
27. Visibilidad del centro desde la calle	Situación que describe mejor la visibilidad del centro desde la calle
3. Atención personalizada a cada estudiante	Frase que describe mejor lo más frecuente que sucede con el servicio que presta el centro/Número de personas que en el centro atienden directamente a las necesidades de los estudiantes/Número de personas que cuenta el centro para ofrecer un servicio especial para facilitar la adaptación de los estudiantes
8. Equipamiento del centro y de las aulas TICs	Descripción del centro/Características de las aulas del centro
12. Disponibilidad de recursos didácticos, libros, materiales, modelos, realia, etc.	Características de las salas de recursos didácticos
16. Tamaño y distribución de la escuela. Dimensiones Existencia de una	Número de aulas con las que cuenta el centro/Superficie total del centro/Características del aula de profesores/Características de la oficina de control de estudios

coordinación de estudios y de sala para profesores	
17. Calidad de las instalaciones, confort, adecuación, climatización, aislamiento, etc.	Número de instalaciones sanitarias disponibles en el centro/ Número de surtidores de agua para el consumo existen en el centro
13. Edición o creación de materiales propios o acordados con editoriales u otras empresas	Número de libros o materiales propios editados y publicados ha realizado con o sin ayuda de una editorial
15. Presentación de exámenes propios de certificación de la lengua española / castellana o con licencia	Número de exámenes CELA/SIELE/EXELEAA/CELU/DELE ha practicado el centro en el último año
19. Años de experiencia de la institución	Experiencia, antigüedad del centro
20. Tradición, fama del centro, escuela	Autocalificación del centro/Número de profesores que tienen Máster/Maestría en enseñanza/didáctica de lenguas extranjeras/Defina a su centro
1. Número de estudiantes	Número de estudiantes que se tiene previsto recibir en el centro este año
2. Diversidad de los alumnos, procedencia, edad, perfil, etc.	Estructura de edades de los estudiantes que actualmente reciben clases/Sexo (Genero) de los estudiantes que actualmente cursan en el centro/Formación académica de los estudiantes que actualmente reciben clase en su escuela
30. Presencia multicultural y diversidad de nacionalidades	Número de nacionalidades distintas que hay entre los estudiantes que actualmente están en el centro
11. Fomento por la investigación, publicación, participación en congresos, creación de materiales, etc.	Remuneración que el centro da a los empleados que publiquen o expongan resultados de investigaciones realizadas en el aula
5. Programa de reconocimiento académico. Reconocimiento y aval de los niveles y cursos que ofrece la institución- Sellos de calidad que garantizan la enseñanza	Data del certificado o sellos de calidad con que cuenta el centro/Tiempo que el centro ha estado sin certificados o sellos de calidad /Tiempo de reconocimiento y aval de los niveles que ofrece el centro en sus cursos
10. Especificidad de cursos con variedad de enfoques y oferta académica Oferta y diversidad de cursos	Tipos y número de cursos que dictan en el año/Número de cursos específicos que se ofrecen en un año/ Otros tipos de cursos

TABLA 43

De los *ítems*, indicados por los expertos para la dimensión *Entorno*, se generan las variables que intervendrían en el cálculo de índice para la misma.

VARIABLES EVALUADAS A PARTIR DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN ENTORNO	
ÍTEMS	VARIABLES
4. Visita de extranjeros y flujo de turismo	Número de turistas extranjeros que visitaron la ciudad donde está el centro el año pasado/ Población de residentes extranjeros no hispanohablantes en el municipio donde está ubicado el centro
5. Factores ajenos, crisis, inseguridad y delincuencia	Número de robos, asaltos, atracos muestran las estadísticas de la policía local en el mes del estudio
6. Clima	Clima del lugar
9. Uso del inglés como lingua franca	Inglés como lingua franca en los conductores de transporte
19. Contexto homoglósico	Percepción de las personas locales hacia los turistas
20. Afinidad lingüística y/o cultural de lengua y cultura del país en el que se enseña	Conceptualización de la ciudad donde está el centro/Idioma de la ciudad donde está el centro
21. Distancia y precio del viaje	Valor del pasaje-ticket que pagan los estudiantes para llegar al centro
22. Costo de la vida en el lugar donde se ofertan los cursos	Valor de la moneda local/Precio de la Coca Cola en supermercados cercanos al centro
23. Trámites consulares, procesamiento, demora y costes de visados	Asuntos consulares y visado para estudiantes
3. Dinámica comercial de la zona	Número de instituciones financieras en un radio de 250 metros del centro
7. Alojamientos y oferta de alquileres	Número de hoteles en un radio de 250 metros del centro/Número de viviendas disponibles en AirBNB al señalar la calle donde se ubica el centro
8. Transporte y traslados	Ubicación del terminal o estación de trenes o guaguas respecto al centro de estudio/Valor de un taxi desde el centro al aeropuerto
10. Ubicación premium zona céntrica y de gran tránsito	Qué tipo de viviendas, oficinas, tiendas, restaurantes existen alrededor del centro/Ubicación del centro
2. Actividades de ocio y oferta de esparcimiento en la zona	Número de discotecas existentes en un radio de 250 metros del centro/Número de restaurantes o bares hay en un radio de 250 metros del centro/Número de actividades que se ofertan en la zona que se pueden realizar en el tiempo libre
11. Eventos especializados	Número de conciertos, exposiciones o eventos se realizan este mes en un radio de 500m del centro
12. Actividades extracurriculares	Número de museos que hay en un radio de 1 km del centro/Número de universidades que hay en un radio de 5 km del centro
1. Apoyo institucional a la lengua española, promoción del estudio, marca país / ciudad / región, presencia en foros de divulgación	Política de promoción del país como receptor de estudiantes extranjeros/Promoción del lugar donde está el centro como espacio para aprender español/Becas de órganos gubernamentales local, regional o nacional para estudiantes internacionales
16. Incremento de programas de lengua española en contextos escolares	Preferencia por el estudio del español frente a otra lengua
14. Competencia y presencia de otros centros o escuelas.	Número de centros o escuelas existentes en un radio de 500m del centro/Percepción del centro

Acreditaciones	
15. Convocatoria de exámenes de lengua española	Existencia de otros centros en un radio de 1 km que se convoque exámenes de certificación de nivel español

TABLA 44

De los ítems, indicados por los expertos para la dimensión *Profesor*, se generan las variables que intervendrían en el cálculo de índice para la misma.

VARIABLES EVALUADAS A PARTIR DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN PROFESOR	
ÍTEMS	VARIABLES
8. Calidad del contrato, tipo, permanencia	Tipo de contrato del profesor
9. Valoración de la institución donde se desempeña en cuanto a su satisfacción por las condiciones que recibe como empleado	Descripción de la situación del profesor/Satisfacción de ser profesor de extranjeros
11. Dedicación al trabajo, cantidad de horas	Número de horas de trabajo en este centro
4. Experiencia laboral en horas comprobadas	Número de horas comprobadas de enseñanza de ELE en los últimos 30 días
13. Intención en desarrollar su carrera y vida como profesor de ELE/ELSE	Tiempo de enseñanza de español a extranjeros ELE/ELSE/Características del profesor
15. Membresía a asociaciones gremiales, profesionales	Membresía vigente
3. Nivel de formación como profesor de ELE	Nivel académico alcanzado
6. Evaluación de materiales	Estudios para analizar y evaluar materiales, manuales y actividades de aula
10. Actualización profesional	Horas de cursos de actualización docente o de enseñanza de ELE en el último año
7. Conocimiento de los países hispanohablantes. Viajes por estudios, estancias o relaciones personales a países diferentes al propio conocimiento de las variables lingüísticas y aplicación en clases. Experiencia, vivir, trabajar en algún país hispanohablante diferente	Número de países hispanohablantes donde ha estudiado cursos de más de seis meses de duración/Número de países hispanohablantes donde ha vivido al menos seis meses/Número de países hispanohablantes que ha visitado alguna vez/Número de países hispanohablantes incluidos en algún estudio
14. Actitudes hacia la lengua y las variables lingüísticas	Identificación de variedades o dialectos del español/Número de nacionalidades hispanohablantes que puede identificar
16. Es más productivo y fácil enseñar competencia lingüística que intercultural	Variedad enseñada
1. Metodología utilizada Adaptabilidad metodológica y capacidad para enseñar distintos enfoques	Formar de enseñar/Preferencias de la enseñanza
12. Uso de TIC's en clases	Frecuencia semanal de utilización tecnologías de la información y la comunicación en clases
2. Producción científica. Investigación académica	Número de artículos de investigación publicados en los últimos 12 meses / Número de congresos donde se aceptó la solicitud de ponencia en los últimos 12 meses

5. Producción de manuales, libros, unidades, didácticas, contenidos para la clase	Número de proyectos de creación de materiales o unidades didácticas publicados ha participado en los últimos 12 meses/Número de libros o manuales publicados en los últimos 12 meses
---	--

TABLA 45

De los *ítems*, indicados por los expertos para la dimensión *Estudiante*, se generan las variables que intervendrían en el cálculo del índice para la misma.

VARIABLES EVALUADAS A PARTIR DE LOS ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN ESTUDIANTE	
ÍTEMS	VARIABLES
2. Razones y necesidad para estudiar	Estudiar español
7. Motivación: despierta interés por seguir aprendiendo	Número de países hispanohablantes visitados
11. Actitudes hacia la lengua y hacia los hispanohablantes Creencias de aprendizaje, preferencias de metodología, tipos de cursos Estudiar donde mejor se enseña y donde es menos complicado aprender	Tipos de cursos tomados/Variedades de español más fáciles de entender/Variedad de español más difícil de entender
12. Haber viajado, vivido, estudiado, trabajado en países hispanohablantes Conocimiento y reconocimiento de variedades lingüísticas	Mejor ciudad, más idónea para aprender el español/Peor ciudad para aprender español
13. Origen, procedencia y lenguas que habla o ha estudiado	Número de países hispanohablantes donde se ha vivido/Número de nacionalidades hispanohablantes identificables/Número de lenguas estudiadas/Lengua nativa
14. Tiempo que lleva estudiando español	Número de horas de español estudiadas hasta el momento
1. Valoración de los profesores, del centro y de su experiencia	Evaluación de profesores de este centro/Evaluación de las instalaciones del centro donde estudia español/Evaluación de la atención y los procesos administrativos del centro donde estudias español
3. Qué busca y si en esta escuela lo encuentra. Qué falta o echa de menos	Expectativas al estudiar español en el centro/Sugerencias para mejorar el proceso de aprendizaje del español
6. Éxito en su aprendizaje. Satisfacción personal	Satisfacción con el aprendizaje del español/Evaluación del centro donde aprende el español
8. Opinión e interacción con los compañeros	Evaluación con los compañeros de clase
10. Valoración sobre metodología y enfoque	Satisfacción con el enfoque y la metodología del centro
5. Tiempo dedicado a las clases y al estudio individual y proporción de tiempo	Número de horas de clases a la semana dedicadas al aprendizaje del español/Número de horas de estudio individual, adicional a las clases, dedicadas semanalmente/Proporción de tiempo semanal ocupa el estudio del español/Actividades después de clases de español

respecto otras actividades	
9. Disciplina y asistencia a clases	Compromiso con el curso de aprendizaje del español
4. Cuánto paga. Está conforme con el precio	Costo por hora del curso que realiza/Evaluación de estudiar español/Comparación de estudiar español con otras lenguas

TABLA 46

2.2 El Índice de estatus del ELE

El *índice del estatus* de la enseñanza de ELE/ELSE produce un resultado que describe la situación en que se encuentra la enseñanza de español a extranjeros en esa institución analizada, considerando las cuatro *dimensiones* descritas. Ese resultado se obtiene como un índice ponderado de cada uno de los índices de las cuatro dimensiones.

La fórmula matemática que explica el índice propuesto es la siguiente:

$$\text{Índice del estatus} = \beta_1 I_I + \beta_2 I_{En} + \beta_3 I_P + \beta_4 I_E$$

Donde

β_1 Ponderación de la Dimensión Institución

I_I Índice de la Dimensión Institución

β_2 Ponderación de la Dimensión Entorno

I_{En} Índice de la Dimensión Entorno

β_3 Ponderación de la Dimensión Profesor

I_P Índice de la Dimensión Profesor

β_4 Ponderación de la Dimensión Estudiante

I_E Índice de la Dimensión Estudiante

Para obtener los índices de cada una de las dimensiones se utilizará el método de Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM) que genera cuantificaciones óptimas de las distintas variables a investigar en cada dimensión.

Con el ACM se busca obtener para cada categoría de las variables las cuantificaciones óptimas y luego estas cuantificaciones se transforman a una escala que va de cero (0) a cien (100) aplicando la siguiente fórmula:

$$\text{Nueva} = [(\text{antigua} - \text{antiguo límite inferior}) \times \text{rango nuevo/rango antiguo}] + \text{nuevo límite inferior}$$

2.2.1 Sobre la eficacia del índice

Para verificar la eficacia del cálculo del índice se prueba mediante un ejemplo donde se supone la información aportada por 24 instituciones creadas con este fin que nos suministran información de 8 variables: *Tipos de cursos que abren por año, Existe la atención personalizada al alumno, La institución tiene recursos tecnológicos pertinentes, Formación de los Profesores, Dedicación Profesores, Cursos especializados, Sellos calidad, certificados, Años de experiencia.* Se ilustra en la siguiente tabla:

PRUEBA DE EFICACIA EN EL CÁLCULO DEL ÍNDICE 1								
Centro	Tipos de cursos que se abren por año	Existe atención personalizada al alumno	Tiene recursos tecnológicos pertinentes	Formación De los profesores	Dedicación profesores	Cursos Especializados	Sellos Calidad, certificados	Años experiencia
A	Superior	Si	Si	PhD	Exclusiva	PhD	Si	Más de 5
B	Introducción	No	NO	Media	Contratados	No	No	Menos 1
C	Básicos	No	Si	Universitari	Contratados	No	No	1 a menos3
D	Intermedios	Si	Si	Universitari	Completa	No	No	3 a menos5
E	Intermedios	Si	No	Universitari	Contratados	No	No	3 a menos5
F	Introducción	Si	Si	Universitari	Completa	No	No	1 a menos3
G	Básicos	No	Si	Media	Completa	No	No	3 a menos5
H	Superior	Si	Si	PhD	Exclusiva	PhD	No	Más de 5
I	Básicos	Si	Si	Media	Contratados	No	No	Menos 1
J	Introducción	No	NO	Media	Contratados	No	No	Menos 1
K	Intermedios	No	Si	Maestría	Completa	No	No	Más de 5
L	Intermedios	Si	Si	Maestría	Completa	Master	Si	Más de 5
M	Superior	Si	Si	PhD	Exclusiva	Master	Si	Más de 5
N	Básicos	Si	No	Media	Contratados	No	No	Menos 1
O	Intermedios	No	Si	Media	Contratados	No	No	3 a menos5
P	Introducción	No	NO	Universitari	Contratados	No	No	Menos 1
Q	Superior	No	Si	Maestría	Completa	Master	Si	3 a menos5
R	Superior	Si	Si	Universitari	Completa	No	Si	1 a menos3
S	Introducción	No	Si	Universitari	Completa	No	No	Menos 1
T	Superior	Si	Si	PhD	Exclusiva	PhD	Si	Más de 5
U	Intermedios	Si	Si	Maestría	Completa	Master	Si	Más de 5
V	Básicos	No	No	Universitari	Contratados	No	No	1 a menos3
W	Básicos	No	Si	Media	Completa	No	No	3 a menos5
Z	Introducción	Si	Si	Universitari	Contratados	No	No	1 a menos3

TABLA 47

Los valores que se les asignan a cada una de las categorías de las variables van de menor a mayor se presentan a continuación:

PRUEBA DE EFICACIA EN EL CÁLCULO DEL ÍNDICE 1			
Tipos de cursos que abren por año		Existe atención personalizada al alumno	
Introducción	1	No	1
Básicos	2		
Intermedios	3	Sí	2
Superior	4		
Tiene recursos tecnológicos pertinentes		Formación de los profesores	
No	1	Media	1
		Universitaria	2
Sí	2	Maestría	3
		PhD	4
Dedicación profesores		Cursos especializados	
Contratados	1	No	1
Completa	2	Master	2
Exclusiva	3	PhD	3
Sellos de calidad, certificados		Años de experiencia	
No	1	Menos de 1 año	1
		1 a menos de 3 años	2
Sí	2	3 a menos de 5 años	3
		Más de 5 años	4

TABLA 48

Utilizando el software *Minitab* se obtiene las cuantificaciones óptimas que luego se transforman para llevarlas a una escala de cero (0) a cien (100), se presentan en la *Tabla 49*.

PRUEBA DE EFICACIA EN EL CÁLCULO DEL ÍNDICE 3					
Variables - Categorías	Cuantificaciones Óptimas	Valores Mínimos	Cuantificaciones Menos Mínimos	Valores Máximos	Cuantificaciones Óptimas Transformadas
Tipos de cursos que se abren por año					

Introducción	-0,80620415	-0,80620415	0,0000		0,00000
Básicos	-0,72935964		0,0768		0,47918
Intermedios	0,1648739		0,9711		6,05535
Superior	1,3706899		2,1769	2,1769	13,57445
Existe atención personalizada al alumno					
No atención	-0,579257	-0,579257	0,0000		0,0000
Si atención	0,49014054		1,0694	1,0694	6,66844
Tiene recursos tecnológicos pertinentes					
No dispone	-0,9507923	-0,9507923	0,0000		0,0000
Si dispone	0,3169307		1,2677	1,2677	7,90514
Formación de los profesores					
Media	-0,7849224	-0,7849224	0,0000		0,0000
Universitaria	-0,51466546		0,2703		1,68524
Maestría	0,76086968		1,5458		9,63909
PhD	1,77074194		2,5557	2,5557	15,93635
Dedicación profesores					
Contratados	-0,8199927	-0,8199927	0,0000		0,0000
Completa	0,11169598		0,9317		5,80973
Exclusiva	1,77074194		2,5907	2,5907	16,15504
Cursos especializados					
No	-0,5845550	-0,5845550	0,0000		0,0000
Master	1,15532584		1,7399		10,84937
PhD	1,77204415		2,3566	2,3566	14,69504
Sellos de calidad, certificados					
No	-0,5152183	-0,5152183	0,0000		0,0000
Si	1,25124455		1,7665	1,7665	11,01513
Años de experiencia					
Menos de 1 a	-0,9162362	-0,9162362	0,0000		0,0000
1 a menos de 3	-0,44143302		0,4748		2,96073
3 a menos de 5	-0,27568833		0,6405		3,99426
Más de 5 años	1,33695893		2,2532	2,2532	14,05024
			Suma máximos	16,036700	100,00
			Índice Escala		6,24
			Cálculo		(100/16,036700)

TABLA 49

En la última tabla se presentan los índices calculados para cada Institución utilizando las cuantificaciones óptimas transformadas.

PRUEBA DE EFICACIA EN EL CÁLCULO DEL ÍNDICE 4									
Centro	Tipos de cursos que se abren por año	Existe atención personalizada al alumno	Tiene recursos tecnológicos pertinentes	Formación de los profesores	Dedicación profesores	Cursos Especializados	Sellos Calidad, certificados	Años experiencia	Índice Institución
A	Superior	Si	Si	PhD	Exclusiva	PhD	Si	Más de 5	100,00
B	Introducción	No	NO	Media	Contratados	No	No	Menos 1	0,00
C	Básicos	No	Si	Universitari	Contratados	No	No	1 a menos3	13,03
D	Intermedios	Si	Si	Universitari	Completa	No	No	3 a menos5	32,12
E	Intermedios	Si	No	Universitari	Contratados	No	No	3 a menos5	18,40
F	Introducción	Si	Si	Universitari	Completa	No	No	1 a menos3	25,03
G	Básicos	No	Si	Media	Completa	No	No	3 a menos5	18,19
H	Superior	Si	Si	PhD	Exclusiva	PhD	No	Más de 5	88,98
I	Básicos	Si	Si	Media	Contratados	No	No	Menos 1	15,05
J	Introducción	No	NO	Media	Contratados	No	No	Menos 1	0,00
K	Intermedios	No	Si	Maestría	Completa	No	No	Más de 5	14,05
L	Intermedios	Si	Si	Maestría	Completa	Master	Si	Más de 5	71,99
M	Superior	Si	Si	PhD	Exclusiva	Master	Si	Más de 5	96,15
N	Básicos	Si	No	Media	Contratados	No	No	Menos 1	7,15
O	Intermedios	No	Si	Media	Contratados	No	No	3 a menos5	17,95
P	Introducción	No	NO	Universitari	Contratados	No	No	Menos 1	1,69
Q	Superior	No	Si	Maestría	Completa	Master	Si	3 amenos5	62,79
R	Superior	Si	Si	Universitari	Completa	No	Si	1 a menos3	49,62
S	Introducción	No	Si	Universitari	Completa	No	No	Menos 1	15,40
T	Superior	Si	Si	PhD	Exclusiva	PhD	Si	Más de 5	100,00
U	Intermedios	Si	Si	Maestría	Completa	Master	Si	Más de 5	71,99
V	Básicos	No	No	Universitari	Contratados	No	No	1 a menos3	5,13
W	Básicos	No	Si	Media	Completa	No	No	3 a menos5	18,19
Z	Introducción	Si	Si	Universitari	Contratados	No	No	1 a menos3	19,22

TABLA 50

La forma de presentación de los cuadros se hace tomando en consideración el trabajo de Jesús Eloy Tapia López (2007) “El escalamiento óptimo con base en el análisis de componentes principales no lineales para la construcción de índices de condiciones de vida y socioeconómicos. Aplicación en el ámbito nacional” realizado en la Escuela Politécnica Nacional de Quito, en Ecuador.

CONCLUSIONES

El *Diccionario de la Lengua Española* (ASALE/RAE, 2014) define que *concluir* implica “terminar”, “acabar”, “finalizar”, “decidir”, “determinar”, “deducir algo después de haber considerado sus circunstancias”. Es también, aunque en desuso, “convencer a alguien con la razón, de modo que no tenga qué responder ni replicar”. Así, redactar un “seudoepílogo” para dar término a este trabajo exploratorio y considerado *a priori* una primera aproximación representa en sí una gran dificultad. Por ello se presenta un conjunto de textos cortos que abordan diferentes aspectos agrupados temáticamente para distinguir las conclusiones de esta tesis doctoral.

1. SOBRE EL SUPUESTO IMPLÍCITO, EL ALCANCE DE LOS OBJETIVOS Y LA COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Sostener que *el estatus de la enseñanza de ELE es una noción fundamental porque depende de múltiples factores y variables que inciden en la realidad, situación de esta industria y al final se erige como el mejor indicador de desarrollo de la industria de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera* no es una exageración. La taxonomía del *estatus* propuesta es elocuente. Existe una evidente relación entre el progreso de la industria de enseñanza y estos aspectos que se describen en las *dimensiones*, las *categorías*, los *ítems* y las *variables* que miden ese desarrollo.

En la siguiente ilustración se presenta el resumen de la taxonomía de este concepto *estatus* cuyo supuesto implícito se supone discutible, mas no negable.

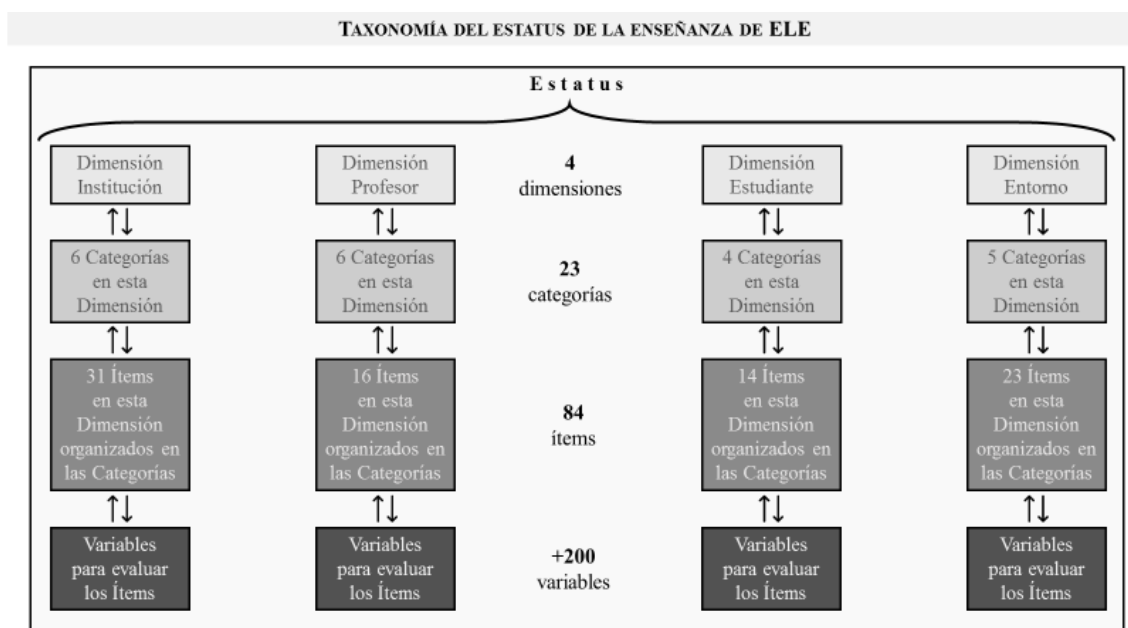


ILUSTRACIÓN 9

Este trabajo permite identificar una brecha empírica que no ha sido rigurosamente atendida. El hecho planteado en las *Características de la tesis* en cuanto a que *para la óptima comprensión de la situación (el estatus) en que se encuentra su industria (entendiendo industria como el conjunto de empresas dedicadas a enseñar español a extranjeros, en un lugar determinado) es necesario abordar la investigación con mirada glotopolítica* parece también ser un acierto en la medida en que el objetivo sea incluir en el análisis aspectos extralingüísticos e interdisciplinarios.

A pesar de las dificultades y las vicisitudes individuales sorteadas se pudo cumplir con los objetivos trazados.

El primer objetivo centrado en *Proponer un marco teórico del concepto estatus de la enseñanza y una metodología para analizarlo* se desarrolla a lo largo de estas páginas, pero podría resumirse de la siguiente forma:

A partir de una aproximación glotopolítica a la enseñanza de ELE se determina que el *estatus* es el indicador que define el nivel de desarrollo de la industria de la enseñanza de ELE en un centro determinado (empresa). El *estatus* considera diversos factores relacionados con cuatro dimensiones (*dimensión profesor, dimensión entorno, dimensión institución, dimensión estudiante*) que interactúan en torno al lugar donde se desempeña la actividad. El estudio del *estatus* toma en cuenta estas dimensiones porque dentro de ellas agrupa *categorías*, que a su vez están conformadas por un conjunto de *ítems* que describen los aspectos más relevantes que intervienen en el *estatus*.

Para medir el *estatus* se propone una manera de, como dice el segundo objetivo, *Ponderar las intervenciones que modulan la enseñanza de ELE*. Para realizar este trabajo se consultó a un *Consejo de Expertos* integrado por 69 profesores especialistas en enseñanza de ELE de instituciones de diferentes países, principalmente hispanohablantes, para proponer un *índice* que cuantifica cada una de las variables que se evalúan en cada *ítem*. Este *índice del estatus* se obtiene mediante dos procesos. Uno inicial que consiste en calcular el subíndice de cada una de las cuatro dimensiones, a partir de la información levantada, y otro definitivo que se consigue al ponderar el peso de cada *dimensión* respecto a las otras tres.

Las decisiones realizadas con la modulación del procesamiento estadístico de los datos permiten establecer un orden en los *ítems* que conforman cada una de las *categorías* que atiende cada *dimensión*. Aunque no ha sido puesto en práctica o probado, en el diseño se considera que cada *ítem* tiene un peso dentro de la *dimensión* y cada *dimensión* tiene un peso respecto al *estatus*. Al resaltar que las *variables* evalúan

los diferentes aspectos e intervenciones que inciden y modulan la enseñanza de ELE, se concluye que el objetivo dos también es alcanzado.

El tercer objetivo *Presentar una interpretación transversal de la enseñanza de ELE* se cumple a partir de la presentación de una aproximación glotopolítica en la que se presenta un conjunto de conceptos e interpretaciones hacia una nueva narrativa conciliadora y en pro del ideal panhispánico que caracteriza a nuestra lengua y sus culturas. A partir de esta interpretación se propone el concepto de competencia panhispánica y la noción *panLmeta* como forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extendida, con millones de usuarios y realidades pluriculturales diferentes entre sí.

Por otra parte, en lo relacionado a las preguntas planteadas a manera de hipótesis conviene dar respuestas simples:

1. ¿Qué es lo que hace que la industria de enseñanza de ELE en una institución o en un lugar determinado esté más desarrollada que en otro?

El desarrollo del *estatus* (lo que hace que una institución esté más desarrollada que otra es el resultado de un conjunto de medidas, situaciones y hechos que contribuyen a que eso sea de tal modo. Algunos de estos factores se relacionan y hasta pueden controlarse por la empresa que gerencia los centros que constituyen la industria latente. Hay otros factores que inciden y que tienen lugar dentro del aula, por ejemplo, o en las preferencias de los estudiantes, o en el apoyo que la autoridad local, regional o nacional le dé a estos aspectos. Todos estos factores son los que, en conjunto y cada uno ejerciendo más o menos presión, intervienen en la propuesta conceptual del *estatus* de la enseñanza de ELE. Estos factores que se “taxonomizan” son lo que hacen que la industria de la enseñanza de ELE esté más o menos desarrollada en un centro o en otro).

2. ¿Cuáles son las variables, ítems, factores que intervienen y sus similitudes o diferencias dentro de la industria de la enseñanza de ELE?

En el *Capítulo 3* se desarrolla con el mayor detalle posible cuáles son esas *variables* que evalúan cada *ítem* agrupados en las *categorías* de las *dimensiones* del *estatus*. En la Tabla 37 se presentan los *ítems* entendidos como la representación de los factores que inciden e intervienen en el *estatus*. Aun así, a continuación se copian la totalidad de los 84 ítems definidos organizados en cada *dimensión* a la que pertenecen.

Institución:

1. Número de estudiantes
2. Diversidad de los alumnos, procedencia, edad, perfil, etc.
3. Atención personalizada a cada estudiante
4. Calidad docente

5. Programa de reconocimiento académico Reconocimiento y aval de los niveles y cursos que ofrece la institución. Sellos de calidad que garantizan la enseñanza
6. Formación de profesores, cursos, máster, doctorado
7. Investigación, publicación, estatus científico
8. Equipamiento del centro y de las aulas TICs
9. Número de profesores especializados o no
10. Especificidad de cursos con variedad de enfoques y oferta académica Oferta y diversidad de cursos
11. Fomento por la investigación, publicación, participación en congresos, creación de materiales, etc.
12. Disponibilidad de recursos didácticos, libros, materiales, modelos, realia, etc.
13. Edición o creación de materiales propios o acordados con editoriales u otras empresas
14. Aumento de la plantilla de profesores por demanda estudiantil
15. Presentación de exámenes propios de certificación de la lengua española / castellana o con licencia
16. Tamaño y distribución de la escuela. Dimensiones Existencia de una coordinación de estudios y de sala para profesores
17. Calidad de las instalaciones, confort, adecuación, climatización, aislamiento, etc.
18. Responsabilidad social, voluntariado
19. Años de experiencia de la institución
20. Tradición, fama del centro, escuela
21. Tipo de publicidad e inversión anual
22. Acuerdos con otras instituciones, empresas, escuelas
23. Propuestas intersectoriales asociando lo lingüístico con otros sectores
24. Actividades para disminuir el impacto cultural en los extranjeros
25. Estudio de la cultura, la lengua, la fonética, el aspecto histórico por separado
26. Preferencia del perfil del profesorado a contratar
27. Visibilidad del centro desde la calle
28. Dedicación y estabilidad laboral de profesores y trabajadores
29. Diversidad de los profesores
30. Presencia multicultural y diversidad de nacionalidades
31. Previsión de cambios, análisis estratégico y planificación

Estudiante:

1. Valoración de los profesores, del centro y de su experiencia
2. Razones y necesidad para estudiar
3. Qué busca y si en esta escuela lo encuentra. Qué falta o echa de menos
4. Cuánto paga. Está conforme con el precio
5. Tiempo dedicado a las clases y al estudio individual y proporción de tiempo respecto otras actividades
6. Éxito en su aprendizaje. Satisfacción personal
7. Motivación: despierta interés por seguir aprendiendo
8. Opinión e interacción con los compañeros
9. Disciplina y asistencia a clases
10. Valoración sobre metodología y enfoque
11. Actitudes hacia la lengua y hacia los hispanohablantes Creencias de aprendizaje, preferencias de metodología, tipos de cursos Estudiar donde mejor se enseña y donde es menos complicado aprender
12. Haber viajado, vivido, estudiado, trabajado en países hispanohablantes Conocimiento y reconocimiento de variedades lingüísticas
13. Origen, procedencia y lenguas que habla o ha estudiado
14. Tiempo que lleva estudiando español

Entorno:

1. Apoyo institucional a la lengua española, promoción del estudio, marca país / ciudad / región, presencia en foros de divulgación. Política locales, regionales, nacionales para promoción, difusión y enseñanza de lengua

2. Actividades de ocio y oferta de esparcimiento en la zona
3. Dinámica comercial de la zona
4. Visita de extranjeros y flujo de turismo
5. Factores ajenos, crisis. Inseguridad y delincuencia
6. Clima
7. Alojamientos y oferta de alquileres
8. Transporte y traslados
9. Uso del inglés como lingua franca
10. Ubicación premium zona céntrica y de gran tránsito
11. Eventos especializados
12. Actividades extracurriculares
13. Facilidad de interacción intercultural con la cultura meta
14. Competencia y presencia de otros centros o escuelas. Acreditaciones
15. Convocatoria de exámenes de lengua española
16. Incremento de programas de lengua española en contextos escolares
17. Demanda potencial, residencia de no hispanohablantes
18. Prestigio o fama del lugar
19. Contexto homoglósico
20. Afinidad lingüística y/o cultural de lengua y cultura del país en el que se enseña
21. Distancia y precio del viaje
22. Costo de la vida en el lugar donde se ofertan los cursos
23. Trámites consulares, procesamiento, demora y costes de visados

Profesor:

1. Metodología utilizada Adaptabilidad metodológica y capacidad para enseñar distintos enfoques
 2. Producción científica. Investigación académica
 3. Nivel de formación como profesor de ELE
 4. Experiencia laboral en horas comprobadas
 5. Producción de manuales, libros, unidades didácticas, contenidos para la clase
 6. Evaluación de materiales
 7. Conocimiento de los países hispanohablantes. Viajes por estudios, estancias o relaciones personales a países diferentes al propio. Conocimiento de las variables lingüísticas y aplicación en clases. Experiencia, vivir, trabajar en algún país hispanohablante diferente
 8. Calidad del contrato, tipo, permanencia
 9. Valoración de la institución donde se desempeña en cuanto a su satisfacción por las condiciones que recibe como empleado
 10. Actualización profesional
 11. Dedicación al trabajo, cantidad de horas
 12. Uso de TIC's en clases
 13. Intención en desarrollar su carrera y vida como profesor de ELE/ELSE
 14. Actitudes hacia la lengua y las variables lingüísticas
 15. Membresía a asociaciones gremiales, profesionales
 16. Es más productivo y fácil enseñar competencia lingüística que intercultural
3. ¿Cómo es, de qué forma se da, la representación del estatus de la enseñanza de ELE?

Hasta el momento, y de hecho este fue uno de los puntos de partida, la representación del *estatus* de la enseñanza de ELE es concebida como una estrategia de promoción que ejerce el centro donde se enseña, una institución gubernamental o gremial para mostrar el alcance de su empresa. He allí una justificación importante para

impulsar esta tesis. En definitiva puede sostenerse que la representación del estatus se da mediante la creación de informes interesados publicados por quienes los realizan⁴³.

Aunque en términos exactos no se trataba de comprobar sino de dar respuestas a las hipótesis esta tesis resuelve esas interrogantes⁴⁴.

2. IMAGEN Y LÓGICA DEL ÍNDICE DEL ESTATUS

En este apartado vale la pena resaltar, que desde una perspectiva creativa, la siguiente propuesta gráfica podría ayudar con imagen. Representa un simple juego tipográfico que muestra el nombre con cierto trabajo gráfico.



ILUSTRACIÓN 10

Por otra parte, conviene también agregar que en el proceso de imaginación realizado al momento de diseñar el *índice del estatus* se parte, deductivamente, de la existencia de los *informes descriptores* y a partir de esos hallazgos y con el apoyo del *Consejo de Expertos* se logra establecer los fundamentos para proponer una taxonomía y el marco teórico y metodológico que sustentan esta tesis, pero que al momento de ejecutar, valga decir, de aplicarlo el proceso es inverso, podría decirse que de forma inductiva, en tanto se extrae variable por variable, para evaluar los ítems que conforman

⁴³ Conviene reconocer la labor que ha venido realizando el Instituto Cervantes a través de la publicación de sus *Anuarios* divulgados como Boletín Oficial del Estado (BOE), las *enciclopedias* o el *Informe Lengua Viva* (utilizado como punto de partida en esta tesis) en tanto presentan la situación de la enseñanza de ELE en diversos lugares. Sin embargo, no podría decirse que la institución ejecutora de la política lingüística del Estado español es desinteresada. Además, como se ha sostenido a lo largo de este trabajo, no existe una metodología definida y mucho menos una forma constituida, y menos aún unánime, de presentar los datos.

⁴⁴ Metodológicamente se puede hacer una tesis sin hipótesis, a partir de interrogantes y objetivos. Lo que se hace en este caso, más que hablar de “hipótesis”, debería ser “preguntas de investigación”.

las categorías de las dimensiones del estatus, a pesar de que para el diseño el proceso fue de lo general a lo particular. En la siguiente *Ilustración* se representa gráficamente:

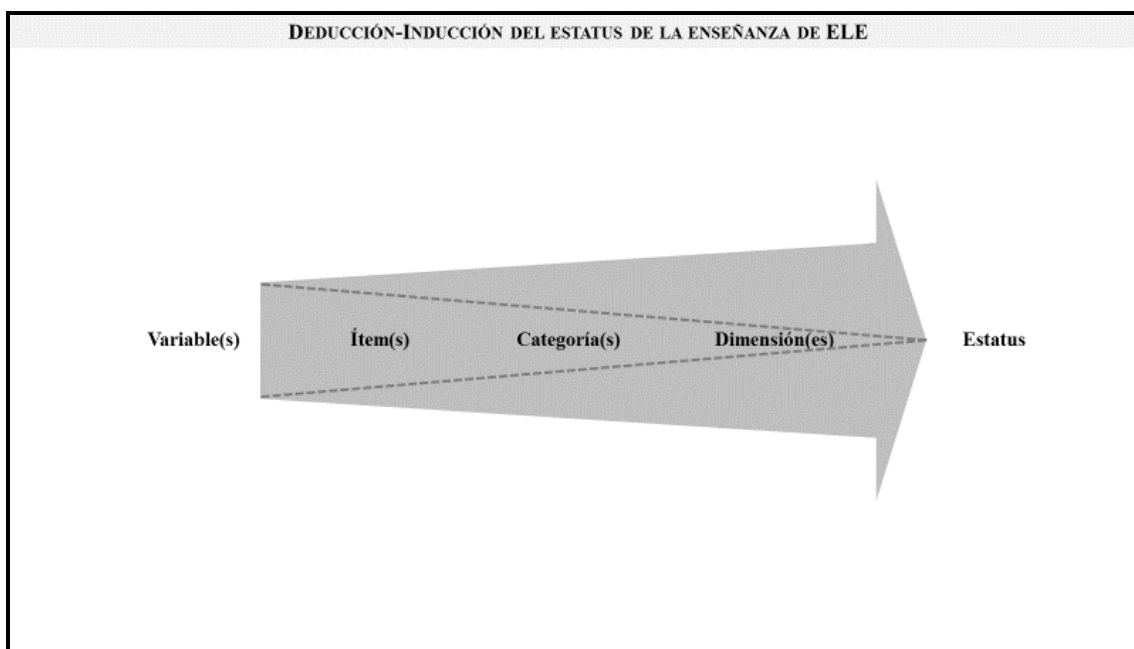


ILUSTRACIÓN 11

3. COMENTARIOS ACERCA DE INNOVACIÓN, APLICACIÓN, POTENCIALIDAD Y

CREATIVIDAD

La carga meta-ideológica de un trabajo que atiende cuestiones de ideologías y que al mismo tiempo se redacta desde cierta irreverencia ideológica da pie para imaginar creativamente ámbitos de acción, potencialidades y modos de aplicación de los resultados sugeridos en esta tesis. Son estrictamente ejercicios de imaginación.

La perspectiva desarrollada en esta tesis pone de manifiesto que existen muchas iniciativas que pudieran repercutir en la concepción de la disciplina. Sobre una idea de *deber ser* de la enseñanza y otra de aplicabilidad del *índice del estatus* se hace el siguiente espacio en esta reflexión final.

3.1 Deontología y competencia panhispánica

Al margen de las conclusiones se considera necesario compartir la siguiente reflexión:

La comprensión de la disciplina de enseñanza de ELE que surge junto a este trabajo, permite identificar que existe una enorme necesidad y demanda por un nuevo paradigma que, superando las viejas rencillas, no busque crear centros de estudios como lugares de referencias disimulando el esfuerzo y la inversión por mantener protagonismo o establecer valores de prestigio disciplinario, sino que debería apuntarse hacia el ceder espacios en pro de una nueva narrativa, un orden específico medible,

transparente, accesible que diluya las dualidades y que objetivamente establezca que la realidad de la civilización hispanohablante es panhispánica.

Este trabajo propone y concluye esbozando un modelo que incidiría en una concepción menos interesada, más democrática y plural, representativa, para incluir en el estudio múltiples factores. Estos valores son cuestiones de sustento capital para los enfoques y las interpretaciones y análisis más globales y filosóficos. Sin embargo, considerar la opinión de los expertos de diferentes lugares hispanohablantes permite intuir que las diferencias se basan en el terreno extralingüístico y a pesar de las posibles divergencias son mayores las semejanzas.

El hipotético e idealizado del deber ser panhispánico podría dar respuestas a múltiples antiguos debates aun no resueltos del todo. La intención de impulsar una concepción del aprendizaje desde una estricta interpretación panhispánica implica el fomento de una visión contrastante pero no de referencia (asociado con un solo modelo o variedad), sino ecléctica, asumida holística e idealmente interdisciplinaria, multicultural, íntegramente transversal. Insertar en el debate adaptado al ejercicio del aprendizaje y de la enseñanza apuntaría hacia una concepción evidentemente postcomunicativista, impregnada de los aportes que alcanzan las corrientes cognitivistas pero donde se supera la dicotomía del enfoque homoglósico o heteroglósico que tanto modula las actitudes y la oferta de los centros educativos. A partir de la idea, de la creencia, la preconcepción de que el estudiante quiere hablar como los nativos del lugar donde se encuentra, la escuela tiende a preferir a profesores nativos y usuarios de esa variedad; y se ha podido observar, y no como hechos aislados, que en las escuelas y centros que se han podido conocer se repite el hecho de que los profesores hablantes de otras variedades tiendan a enseñar aspectos culturales, históricos antes que las asignaturas de lengua, destrezas, gramática.

La noción que impulsa la idea de *competencia panhispánica* busca aglutinar las competencias comunicativas centradas exclusivamente en el aprendizaje y la enseñanza de nuestra lengua y sus culturas. Esta posición idealizada define lo que ya sucede, en teoría y, algunas veces, en la práctica, entre los profesores que enseñan en Estados Unidos a descendientes hispanoamericanos usuarios de su lengua hereditaria a partir de las variedades de sus padres y de aquellos entornos, nunca mejor dichos, panhispánicos⁴⁵.

⁴⁵ La representación de lo *hispano, latino, latinoamericano* parece no incluir completamente la realidad descrita. Se trata de una observación inicial y sería recomendable desarrollar más estos aspectos que

Es realmente evidente que la política lingüística de nuestra lengua es panhispánica, y solo es necesario empezar a desarrollar discursos y construir espacios y plataformas desde donde impulsar, incidir y contribuir con lo que ya se ha hecho en otras partes. Por encima de las diferencias, hay posibilidad de unir en las similitudes con honestidad y sensatez (como sucede generalmente entre individuos mejor cultivados y viajados), los aspectos comunes entre quienes compartimos esta lengua. No obstante, abordar estos asuntos implica abrirse, desde el debate lingüístico filológico a la reinterpretación de conceptos tan densos y profundos como *lingua y dialecto, patria, fe...*

La actitud glotopolítica ante la investigación arroja estas posibilidades. En consecuencia, la propuesta de una *competencia panhispánica* como la competencia específica intercultural y comunicativa para el aprendizaje y la enseñanza de nuestra lengua y de sus culturas se erige como una opción descriptiva de un espíritu, un ideal transversal y holístico del deber ser y cómo se ha de asumir e interpretar la totalidad hispanohablante, valga decir ciertamente panhispánica⁴⁶.

3.1.1 ELE underground ¿Un asunto de nomenclatura?

Al realizar esta tesis se identifica que las corrientes epistemológicas que nutren la enseñanza de las lenguas extranjeras y su adaptación a la realidad de nuestra lengua se van desarrollando y creando escuelas de pensamiento, que basadas en metodologías y teorías de áreas encontradas o divergentes, en algunos casos, van modulando el enfoque y la aproximación que se hace al acto de enseñar o de aprender el idioma extranjero.

Parece que el conflicto aparentemente superado pero todavía latente en cuanto al nombre de la lengua⁴⁷ no está exento de matices en la disciplina del español para extranjeros. La variación en la sigla (ELE, ELSE, EL2) denota una escuela

pudieran confirmar que *panhispánico* podría ser el adjetivo más integrador para calificar la realidad hispanohablante de los tiempos que corren.

⁴⁶ El ideal *panLmeta* propuesto también en este trabajo asoma la posibilidad de ofrecer una respuesta conciliadora a las diversas maneras de enseñar las lenguas extranjeras ampliamente esparcidas. En el caso de la *lingua española* conviene asumir el desarrollo *panhispánico* impulsado desde las academias de la lengua y desde la perspectiva glotopolítica insertarlo en la reflexión de la tradición sociolingüística y de ahí a la lingüística y filológica.

⁴⁷ En la ponencia “¿Desde cuándo el ‘español’ es una lengua común?” leída durante el XV Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores en Historiografía Lingüística en abril de 2015 en la Universitat Pompeu Fabra, se comentaba que desde un punto de vista estrictamente de la nomenclatura, es posible sostener que la lengua oficial que se llama “español/lengua española” solo existe en Centroamérica y en El Caribe, porque tanto en España como en Suramérica el nombre oficial es “castellano/lengua castellana”; y en vista de que la creación política de “España” es un tema más debatible que el surgimiento de las repúblicas hispanoamericanas ¿hasta qué punto podría ser posible que en los países hispanoamericanos hubiese un resurgir nacionalista que considere a su lengua como una lengua distinta y única?

metodológica detrás que complementa con español con fines específicos (EFE) y todas las posibles variaciones (*para los negocios, para la salud, para fines académicos, etc.*).

En la interrumpida práctica, como profesor de español para extranjeros, que ha tenido quien escribe este trabajo (y como estudiante de otras lenguas extranjeras también), se ha podido intuir que muchas veces estas diferencias son muy sutiles. La idea de incluir un *panhispánico como lengua extranjera (PLE)* impulsaría la necesidad de que quienes enseñan se adentren en el descubrimiento y el reconocimiento de las otras variedades, fuera de sus propios países, y para quienes aprenden significaría una ventana más amplia frente al limitante dogma homoglósico que sostiene que *al estudiante le interesa aprender cómo se habla donde está la escuela y por eso es que va a ese lugar* para sustituir por un pensamiento más amplio, pluricultural y hasta multilingüista, como determina Europa. Un PLE abogaría en ese sentido sin dudas.

3.2 Diagnóstico y ránking

Siendo esta tesis una propuesta, conviene agregar a modo de conclusión que el ejercicio imaginativo de lo que sería la aplicación del *índice del estatus* conduce a un proceso de evaluación de la industria de los centros de enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de esos diagnósticos que analizan más de 200 variables podría generarse un *Certificado independiente de calidad de la enseñanza de español como lengua extranjera* calificando en una escala el desarrollo de la enseñanza en cada centro determinado.

Al compilar información de varios centros se empieza a generar *Big data* hacia la consolidación de un ránking de escuelas, centros de idiomas, departamentos, institutos, colegios, no solo para el ELE sino también para todas las lenguas modernas. Esto demandaría la adecuación del índice y/o la creación de versiones *para centros privados, para centros de idiomas universitarios* o algo similar.

Este trabajo es producto de este espíritu, pero como ya se ha reconocido al comienzo del texto de las conclusiones es necesario ser honrado y presentar estos resultados como un camino inicial hacia esas posibilidades

3.2.1 Observatorio y barómetro

Probablemente la ejecución de un ránking que ofrezca descripción de “las variaciones de esa presión atmosférica” debería administrarse desde una institución tipo observatorio⁴⁸.

⁴⁸ Desde 2013 el Instituto Cervantes impulsó, con el apoyo del Banco Santander, el *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos*, en la Universidad de Harvard.

Los observatorios son instituciones derivadas o complementarias de los *Think Tank* que contribuyen generando informes o administrando auditorías de los sectores que atienden. En este caso un Observatorio conducido por grupos multidisciplinares y abogados al levantamiento y la comprobación de esos datos generaría un factor, un índice, un barómetro que además de calificar y certificar el desarrollo en un centro determinado redundaría en la consolidación de la disciplina y el avance científico.

3.2.2 Cuestiones de transparencia y gestión

Tras superar los últimos retoques y poder aplicar la metodología, poner en marcha este índice repercutiría en la buena gestión y transparencia de los centros y de la industria en la medida en que al generar un certificado que cualifica su gestión permite evaluar el éxito de las decisiones gerenciales que asuma el centro para alcanzar mejores niveles y resultados más favorables en sus diagnósticos, así como la potencial posición en el ranking.

3.2.3 Trámites, diligencias y puertas tocadas

Algunos miembros del *Consejo de Expertos* son personalidades muy destacadas en los círculos influyentes que toman decisiones e impulsarían este tipo de iniciativas (Instituto Cervantes, Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE), Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, Academias de la Lengua Española, etc.). Además de su aporte individual, posteriormente, de forma personal, se ha establecido contacto, posteriormente, por ejemplo con FEDELE y con la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (ACLES) para proponer la aplicación del índice.

En FEDELE se solicitó formalmente ante el Consejo Directivo. Hay cierto interés, pero se percibe que ellos al intuir que implica una inversión resolvieron contestar diciendo que está interesante pero que justo ahora tienen otras prioridades. En ACLES se trató de encontrar eco pero no fue posible en un primer intento. Luego hubo una aceptación de la ponencia “Esbozo de ideas para un ranking de centros de idiomas en las universidades españolas” ante el XI Congreso de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior, organizado por ACLES y la Universidad de Jaén, España a comienzos de julio, pero resultó imposible pagar la participación en el evento, el traslado y la acomodación y comidas durante esos días.

Igualmente, en la búsqueda desesperada de empleo se ha comentado la disponibilidad de impulsar grupos de trabajo para atender estos asuntos desde las universidades.

En otra oportunidad se tuvo el valor de presentarse ante el Cabildo de Fuerteventura para ver si se lograba que la autonomía dispusiera recursos como lo hace Castilla y León, Madrid, Catalunya, etc. para impulsar eventos y empresas y turismo idiomático dentro de sus opciones. Hasta ahora todo el esfuerzo solo ha dejado la experiencia y el aprendizaje que pudiera extraerse, pero éxitos ningunos. Razones puede haber muchas, pero lo que sí es cierto es que varias de esas muchas, no pocas, son cuestiones que solo pueden decodificarse con una actitud glotopolítica. En Canarias se ha realizado también otros contactos con instituciones como la Academia Canaria de la Lengua, las universidades, el Instituto de Estudios Canarios, los ayuntamientos, los delegados del gobierno central, etc. en pro de impulsar la enseñanza de ELE o de aplicar el índice. Hasta ahora no ha habido mucha suerte, aunque ya empiezan a crearse más escuelas.

4. ACERCA DE LA HONESTIDAD CIENTÍFICA Y LAS LIMITACIONES

En los cinco años que se ha trabajado para culminar esta tesis es necesario reconocer que las circunstancias externas y las limitaciones personales, agregadas y sin previsión surgidas a lo largo de este tiempo, han incidido en el producto final que se presenta. Al menos en tres oportunidades (2016, 2017 y 2019) hubo que decidir continuar o abandonar el proyecto.

Además de lo que se asoma al inicio del trabajo en relación con el periplo que hubo de superar para llegar aquí, se trató de gestionar ayudas, becas, se solicitó apoyo en fundaciones, instituciones públicas, universidades, etc. a fin de que ese apoyo permitiera atender la dedicación que demanda una tesis como esta. No obstante, no hubo tanta suerte. Esta situación mella cualquier espíritu y somete a grandes esfuerzos en pro de presentar un trabajo acabado. Es necesario reconocer que la apuesta de esta tesis se centra en presentar los resultados obtenidos con la esperanza de continuar desarrollando este trabajo en el futuro.

A conciencia de las limitaciones se subraya que dentro de las dificultades ha habido un proceso muy enriquecedor (sobre todo en esta última parte). También es justo reconocer cierta originalidad en el planteamiento de este trabajo y la posibilidad de, tras continuar y llegar a estadios más conclusivos, consolidar una teoría/metodología útil y aplicable para la disciplina de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin honradez intelectual todo es inútil. Este texto asume que el factor personal es indiscutiblemente muy influyente.

Una aproximación interdisciplinaria y multidimensional como la que se pretendía es una labor ciertamente inacabable. Convergen no solo cuestiones de enseñanza, sino también asuntos económicos, políticos, culturales que al no poder ser abarcados minuciosamente pueden redundar en debilidad del planteamiento. No se trata de justificar sino de resaltar el aporte que se propone con honestidad. Ya en la página 16, en la *Introducción*, se advierte que *el límite del trabajo queda de manifiesto ante la aproximación al análisis de “la enseñanza de ELE” desde una perspectiva amplia, que demanda, por un lado, interdisciplinarietà y transversalidad y, por otro, flexibilidad y definición de nuevos conceptos que busquen describir esos múltiples factores que intervienen y conforman la noción de estatus propuesta con el supuesto implícito de esta tesis.*

Culminar permite entender que superar los obstáculos es parte fundamental de este proceso. Por encima de las limitaciones y las vicisitudes se apela, con constancia, a presentar los resultados y la demostración del trabajo que subyace a esta tesis.

El proceso de realizar una tesis doctoral implica aprender a adaptar el diseño inicial a las circunstancias y realidades que afronta el investigador. Lo cual constituye un importante aprendizaje metodológico. La metodología no consiste en escoger unas pautas, sino en ir construyendo un camino que posibilite desarrollar el conocimiento y proponer aportaciones dentro del área que se investiga. En ese sentido este trabajo constituye una iniciativa útil para los estudios de la enseñanza del español, pues provee a las instituciones que cumplen esta función de un instrumento evaluativo que posibilita el intercambio de experiencias y el avance coordinado.

4.1 Recomendaciones a futuro y Psicometría, Big data y Calidad educativa

El hecho de que este trabajo haya surgido desde un enfoque originalmente enfocado en lo lingüístico, más que en lo educativo, o en lo administrativo o en lo informático, y sin intenciones de menospreciar la interdisciplinarietà de los estudios del lenguaje, es también un factor que incide en el resultado. En esta tesis desde el punto de vista metodológico se plantea una propuesta hacia la teorización, pero es menester resaltar que, a pesar del minucioso trabajo de identificación de los factores en los *informes descriptores*, la consulta a los especialistas de muchos lugares/realidades diferentes y la creación de una taxonomía al momento de la redacción final se encontró algunos aspectos que pudieran haber facilitado o mejorado el producto que se presenta. Vale señalar que desde el campo de la Educación, la Psicología o la Sociología se ha hecho un trabajo importante en torno a los métodos y a los análisis psicométricos. Más

allá de considerarse una limitación o debilidad para este trabajo, donde se prefirió atender el carácter específico del ELE centrándose en una interpretación desde las lenguas extranjeras, debe al menos reconocerse que desde otras perspectivas disciplinarias podría robustecerse más el producto al tiempo de hacerlo más interdisciplinario. Por ello se recomienda adentrarse en estos asuntos con el fin de mejorar el trabajo presentado y ampliar los alcances.

En la tradición psicométrica, los *tests* son considerados como “un procedimiento de medida objetiva y estandarizada de una muestra de comportamientos” (Meneses, 2013, p.39). Esta perspectiva coincide con la que se propone en este trabajo, por lo tanto, sería interesante considerar sus aportes al momento de aplicar el índice propuesto para contribuir aún más con los ideales de objetividad, estandarización y muestras de comportamientos valga agregar, realidades y situaciones son asuntos de importancia para este trabajo. Se desarrollan desde una aproximación glotopolítica, pero no se consideró lo que la subdisciplina de la Psicometría pudiera aportar. Así, considerar estos aspectos y sus mejoras son cuestiones fundamentales al momento de aplicar el índice propuesto.

Por otra parte, también desde la Educación se viene haciendo mucho énfasis en los asuntos relacionados con la calidad de la educación y desde allí a la evaluación. Aunque en estos puntos sí que se hizo revisión literaria no se incluyó porque el enfoque que se ha desarrollado se centra más en la evaluación y alcance de los objetivos que en el estudio integral, podría decirse holístico, del ejercicio más bien industrial de las empresas que enseñan ELE y no tanto el alcance o no de tareas específicas, competencias, destrezas, exámenes, entre otros aspectos. Sin embargo, sí que habría que integrar algunos aspectos de calidad que se atienden en otras concepciones investigativas para mejorar el espectro y significancia del concepto *estatus*.

De igual forma, al intentar analizar más de 200 variables y establecer comparación entre los centros educativos, analizando múltiples estudiantes y profesores, la generación y el procesamiento de esa data debería de concebirse y tratarse con técnicas de *Big data*. Esto quiere decir que aunque se está ante procesamientos matemáticos y estadísticos tradicionales para estos campos del saber, sí que existen y actualmente representan un boom considerable y revolucionario los análisis de grandes cantidades de datos en pro de interpretaciones estratégicas y tomas de decisiones trascendentales. Esta realidad de la que no se es miope, debió quedar a un lado, a la

espera de una definición decisiva como la que puede intuirse en este trabajo y ahora sí pensar en cómo ejecutar la aplicación del procedimiento.

1.1.1 ISO 29991

En la redacción final de la tesis, el pasado mes de marzo se “descubrió” la existencia de un estándar publicado en el 2014 por la *International Organization for Standardization (ISO)*. El “ISO29991” *Language learning services outside formal education*. Esta metodología centrada en la educación no formal ha sido diseñada para establecer un patrón de calidad y estandarización de la enseñanza de idiomas. El costo de venta de este estándar es €78,47. Resultó un hallazgo muy inspirador considerando que describe:

entities interested in using ISO 29991:2014 will include language learning service providers of all kinds and sizes, as well as associations or consortia of language learning service providers. In cases where the language learning services are provided by an organization that delivers products (goods and services) or other learning services in addition to language learning services, ISO 29991:2014 only applies to language learning services. ISO 29991:2014 is not specifically aimed at schools, colleges and universities which provide language learning as part of a formal educational system but may be useful to them as a tool for reflection and self-evaluation (ISO, 2014).

Al conocer los términos y el *scope* se pudo verificar que la propuesta de esta tesis coincide sorprendentemente con las especificaciones del estándar, incluso hasta en la forma de aplicación y levantamiento de los datos “*face to face*” o a través de las TIC’s.

4.2 Apunte sobre industria de la enseñanza de ELE

A pesar de que esta tesis sobreentiende el concepto de industria de la enseñanza de ELE se considera que estos aspectos competen a campos relacionados con la economía, los temas de impuestos y cuestiones legales de recaudación. Este trabajo ha permitido confirmar la necesidad de una denominación específica para grabar y declarar impuestos para una consolidar una industria de empresas tipo escuela de español como lengua extranjera o escuela de idiomas extranjeros a fin de poder cuantificar y obtener datos específicos.

Cuando se presentó resultados parciales en los congresos internacionales en los que se participó hubo algunos comentarios críticos precisamente centrados en esa idea de que la enseñanza no debería ser vista como una industria. También en la consulta realizada al *Consejo de Expertos* surgieron estos puntos. En los *Anexos* se incluye más detalles de estas respuestas en el apartado de los participantes y en lo denominado como *Cuestionario 00*.

5. PRÓXIMOS PASOS

El primer paso es terminar el proceso académico y perfeccionar el proyecto que en él se presenta. Si hubiera la oportunidad de aplicarlo, pues sería un escenario ideal en tanto permitiría la oferta de servicios de consultoría a las empresas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Otro paso que podría darse sería acercarse a fundaciones y gestionar apoyo de mecenazgo o participar en un proyecto que permita avanzar en algunas áreas de esta investigación.

Cualquier paso tendrá que concebir de algún modo la atención a estos puntos. Representa un trabajo de varios años y la tendencia es a ir depurando y mejorando todo hasta consolidar una alternativa para estudiar el *estatus*.

Entre las posibilidades que podrían presentarse se ha visto la opción que ofrece los estudios postdoctorales o bien otro doctorado centrado en Educación con enfoque profesionalizante y aplicado (EdD).

A pesar de las dificultades lo mejor del esfuerzo fue que se disfrutó.

BIBLIOGRAFÍA / FUENTES CONSULTADAS

- Acuña, Leonor (2001). La enseñanza del español a extranjeros en la Argentina. II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, España. http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/acuna_1.htm (consulta: 15/abr/2017).
- Agray, Nancy (2008). “El español como lengua extranjera: perspectivas, retos y oportunidades. Una visión panorámica” *Visitas al patio*, 2, 63-70. Colombia. <http://www.visitasalpatio.com.co/pdf/Vol1No2/El%20espanol%20como%20lengua%20extranjera.pdf> (consulta: 15/abr/2017).
- Agulló Coves, Jorge (2015). “Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes”, *MarcoELE*, 21. España. http://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos_curriculares_ic.pdf (consulta: 15/jun/2017).
- Alarcos Llorach, Emilio (1982). *El español: lengua milenaria (y otros escritos)*. Valladolid: Ámbito.
- Alonso, Amado (1942). *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires: Losada
- (1953). *Estudios Lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Madrid: Gredos.
- Alvar, Manuel (1986). *Hombre, etnia y estado*. Madrid: Gredos.
- (ed.) (1999). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Edición 2010. Barcelona: Ariel.
- Alvarez Gómez, Natalia (2016). “El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política”. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos* 15, IMESC-IDEHESI/Conicet, Universidad Nacional De Cuyo: Colombia http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9093/08-alvarez-esc15-2017.pdf (consulta: 12/jun/2019).
- Álvarez Muro, Alexandra (ed.) (2007). *Textos sociolingüísticos*. Venezuela: Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.
- Amorós Negre, Carla (2013). *Descripción y prescripción en un estándar pluricéntrico. Análisis del paradigma de los relativos en las normas lingüísticas del español* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca: España.
- (2016). “Different paradigms in the history of Spanish language policy and planning”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1165232>
- Andión, María Antonieta (2013). “Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”. *Signos*, 46(82). Chile: PUCV, Valparaíso.

- ASALE / RAE (2004). *La Nueva Política Lingüística Panhispánica*. Madrid: RAE/ASALE
- (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana.
 - (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
 - (2014). *Diccionario de la lengua española. Edición Tricentenario*. Madrid <http://dle.rae.es> (consulta: 15/may/2019).
- Balmaseda Maestu, Enrique (2009). La formación panhispánica del profesor de español. En *Centro Virtual Cervantes*. España.
- Bastardas i Boada, Albert (1996). Políticas y planificación lingüísticas en Martín Vide, C. (ed.), *Elementos de lingüística* (241-360). Barcelona: Octaedro.
- Bergenholtz, Henning y Tarp, Sven (2004) Política lingüística: conceptos y definiciones http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_PoliticoLinguistica.pdf (consulta: 7/abr/2017).
- Bernárdez, Enrique (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- Blas Arroyo, José L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Bloomfield, Leonard (1935). *Language*. New York: H.R.&W.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Oxford: Polity.
- (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bravo García, Eva (2008). *El español internacional*. España: Arco Libros.
- (2011). El español internacional: valoración actual y usos específicos. En Congosto Martín, Yolanda y Méndez García de Paredes, Elena (eds.) *In memoriam Manuel Alvar*. España.
- Carrera Troyano, Miguel (2009). El valor económico del ELE. En Cabrera Troyano, M. y Gómez Asencio, J. (eds.), *La economía de la enseñanza de español como lengua extranjera. Oportunidades del español como lengua extranjera*. Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.
- Cabrerizo, Alberto (6/feb/2013). La deriva incomprensible de la Real Academia Española (entrada en blog) <https://lainvisibilidaddeltraductor.wordpress.com/2013/02/06/la-deriva-incomprensible-de-la-real-academia-espanola/> (consulta: 4/mar/2017).
- Calvet, Louis-Jean (1997). *Las políticas lingüísticas*. Paris: Presses Universitaires de France/Edicial.

- (2004). "Globalización, lenguas y políticas lingüísticas". *La diversidad cultural. Un debate internacional, un debate en Chile*. Santiago: Le Monde Diplomatique / Editorial Aun creemos en los sueños, 39-53.
 - (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvet, Louis-Jean y Calvet, Alain (2013). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Montreal: Écriture.
- Casalmiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castillo Lluch, Mónica y Kabatek, Johannes (eds.). (2006). *Las lenguas en España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Cenoz Iragui, Jasone (2004). El concepto de la competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (directores): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*. (p. 449-465). Madrid: SGel.
- Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.) (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5*. Noruega.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspectos de la teoría de sintaxis. Edición en español [1970]*. Madrid: Aguilar.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.
- (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y las culturas (CARAP~MAREP)*.
http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf (consulta: 15/jun/2017).
- Cooper, Robert (1989). *La planificación lingüística y el cambio social*. Edición en español [1997]. Reino Unido: Cambridge.
- Cortés Ramírez, Eugenio Enrique (2014). "La hegemonía cultural hoy: la hegemonía como método analítico en los estudios culturales". *Pensamiento Actual*, 14(22). Universidad de Costa Rica.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5821492.pdf> (consulta: 12/jun/2019).
- Coseriu, Eugenio (1987). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.
- (1999). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos

- Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cuervo, Rufino José (1935). *El castellano en América*. [1951] Bogotá: Minerva.
- Cursos Internacionales Universidad de Salamanca (2017). *Historia. Quiénes somos*. De <https://cursosinternacionales.usal.es/es/historia> (consulta: 15/jun/2017).
- Dalmau Torres, Josep María (2004). *Análisis del estatus de la educación física en la enseñanza primaria* (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja / Universidad de Zaragoza. España.
- Dalmau Torres, J.M. y Gargallo Ibort, Esther (s/f). El estatus de la educación física en la enseñanza primaria. La perspectiva de los padres <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/C108.pdf> (consulta: 3/mar/2016).
- Del Arenal, Celestino (2011). *Política exterior de España y relaciones con América Latina*. Madrid: Fundación Carolina / Siglo XXI Editores.
- Del Valle, José (ed.) (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- (ed.) (2013). *Historia política del español. La creación de una lengua*. 1ª edición en español [2015] España: Editorial Aluvión.
- (2014). “Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica”. *Boletín de Filología, Tomo XLIX, 2*. Chile. <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/35824/37470> (consulta: 31/01/2017).
- Del Valle, José y Gabriel-Stheeman, Luis (eds.) (2004). *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Díaz P., Santiago (2001). El español como lengua integradora. El caso colombiano y los primeros intentos de integración. II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, España. http://congresosdelalengua.es/valparaiso/mesas/diaz_santiago.htm (consulta: 15/abr/2017).
- Díaz Salgado (2011), Historia crítica y rosa de la Real Academia Española. En Senz & Alberte (eds.). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Vol. I y II*. España: Melusina.
- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1972). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Vigésima edición, 1998. México y España: Siglo XXI Editores.
- Elizaincín Eichenberger, Adolfo (2016). La segunda gran expansión de la lengua española. *Homenaje a Maria Grossmann*. Roma: Lita.

- (2017). La expansión del español como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de Hispanoamérica y la labor desarrollada por el Instituto Cervantes en estos 25 años. *Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: IC.
- Espejo O., María B., Flórez O., María del P. y Zambrano G., Ivonne E. (2007). “Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá” *Lenguas en contacto y bilingüismo I: Macroproyecto del Instituto Caro y Cuervo*. Bogotá
http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/sites/lenguasdecolombia.gov.co.revista/files/05_Maria_Bernarda_otros_0.pdf (consulta: 15/abr/2017).
- Esteve Serrano, Abraham (s/f). *Principios de teoría ortográfica*. España: Universidad de Murcia.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. London: Longman.
- FEDELE (2016). *Informe sectorial Español en España*. Federación española de escuelas de español. España
- Fernández, Claudia (2012). “La investigación en ELSE en Argentina y el MERCOSUR”. *Signo y Seña*, 22, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras (UBA) <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index> (consulta: 15/abr/2017).
- Fernández, Pura (2012). *Redes públicas, relaciones trasatlánticas: Escritores, editores y lectores en el entresiglos hispánico (XIX-XX)*. Monográfico. Dossier Crítico, Revista de Estudios Hispánicos, XLVI, 2, EE.UU.: Washington University.
- Fogelquist, Donald (1968). *Españoles de América y americanos de España*. Madrid: Gredos.
- Foucault, Michel (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. 5ª reimpresión de la 2ª edición, 2010. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (1969). *Arqueología del saber*. 23ª edición en español, 2007. México: Siglo CCI Editores.
- (1970). *El orden del discurso*. 5ª edición en español, 2010. Barcelona: Fábula / Tusquets.
- Fusi Aizpurua, Juan P. (2012). *Historia mínima de España*. Madrid: Turner.
- García Canclini, Néstor (2008). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós.
- García de la Concha, Víctor (2013). La `iberoamericanización´ del Instituto Cervantes, una realidad con avances palpables. *Instituto Cervantes*
http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/patronato-2013-iberoamericanizacion.htm (consulta: 3/mar/2017).

- (2014a). La política panhispánica no tiene vuelta atrás. *Noticias del español Fundéu-BBVA* <http://www.fundeu.es/noticia/garcia-de-la-concha-la-politica-panhispanica-no-tiene-vuelta-atras/> (consulta: 4/mar/2017).
- (2014b). *La Real Academia Española. Vida e historia*. Barcelona: Espasa.
- García Mouton, Pilar (1994). *Lenguas y dialectos de España*. 5ª edición [2007]. España: Arco libros.
- García Santa-Cecilia, Álvaro (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. *Centro Virtual Cervantes*. España. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/garcia01.htm (consulta: 15/jun/2017).
- (2007). “Entrevista a Álvaro García Santa-Cecilia”, *MarcoELE*, 5. España <http://marcoele.com/descargas/5/entrevista-garciasantacecilia.pdf> (consulta: 15/jun/2017).
- Garrido, Felipe (2010). *Orígenes de la Asociación de Academias de la Lengua Española*. México: Academia Mexicana/Fondo de Cultura Económica/UNAM/CONCULTA/Fundación Miguel Alemán.
- Garrido, Joaquín (2007). Multilingüismo y lengua externa e interna en la política lingüística en España. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXX, 131-149. http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/869/0210-8178_30_131.pdf?sequence=4 (consulta: 19/jun/2017).
- (2008). Lengua y estado en España. El debate en artículos de opinión y las opciones de política lingüística. En Ubach, A. (coord.) *Tejedora de palabras. Homenaje a María del Pilar Palomo*. Madrid, Fragua, 179-193.
- Gómez Asencio, José J. (dir.) (2011). *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*. Colección Beltenebros nº 31. España: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Gómez Moreno, Ángel (2011). *Breve historia del medievalismo panhispánico*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert
- Gómez Torrego, Leonardo (2011). *Las normas académicas: últimos cambios*. Madrid: Editorial SM.
- González Aróstegui, Mely del R. (2003). “Fernando Ortíz y la polémica del panhispanismo y el panamericanismo en los albores del siglo XX en Cuba”. *Revista de Hispanismo Filosófico*, 3. España: CDCH/CSIC.
- González Plasencia, Yeray (2017). En torno a la Competencia Comunicativa Intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica. En Nieto Caballero, Guadalupe (coord.): *Nuevas aportaciones al estudio de la*

- enseñanza y aprendizaje de lenguas*. (p. 25-40). España: Universidad de Extremadura
<http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/5263/978-84-608-9678-4.pdf?sequence=1> (consulta: 15/jun/2017).
- Gorga Oreiro, Soledad y Méndez Caulin, Mónica (2011). “Políticas lingüísticas y representaciones del Español en certificaciones internacionales y en Ofertas de enseñanza de español lengua Extranjera (ELE)”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. 3-3 (158-172) Argentina
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8642/9506>
 (consulta: 15/jun/2017).
- Greenacre, Michael (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Bilbao: BBVA.
http://www.grupobbva.com/TLFU/dat/DE_2008_practica_analisis_correspondencia_s.pdf (consulta: 18/ene/2019).
- Grijelmo, Álex (2004). *Defensa apasionada del idioma español*. México: Taurus.
- Guespin, Louis y Marcellesi, Jean-Baptiste (1986). “Pour la glottopolitique”. *Langages*, 83 http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_1/arcglottopolitique.pdf
 (consulta: 31/01/2017).
- Gutiérrez Rivilla, Rebeca (2002). Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (directores): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*. (619-641). [2004] Madrid: SGel.
- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Hamel, Rainer E. (2004). “Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional”. III Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario, Argentina
http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm
 (consulta: 11/oct/2018).
- Haugen, Einar (1959). “Planning for a standard language in modern Norway”. *Antropological Linguistics*, 1(3).
- Hernández Nieto, Rosana y Moreno Fernández, Francisco (2016). *Reshaping Hispanic Cultures. Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship. Vol. I. Literature and Hispanism*. EE.UU. doi: 10.15427/OR029-03/2017SP
http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/informe_simposio_literatura_1.pdf (consulta: 28/dic/2018).
- Huerta Mendoza, Leonardo (2017). “La enseñanza de español en el CEPE”. *El Universal*. México.
<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2017/03/17/la-ensenanza-del-espanol-en-el-cepe> (consulta: 15/jun/2017).

- Hymes, Dell (1972). “Acerca de la competencia comunicativa”. *Forma y Función*, 9, 1996 (13-37). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- International Organization for Standardization (2014). *ISO29991: Language learning services outside formal education*. Geneva: Switzerland <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:29991:ed-1:v1:en> (consulta: 2/mar/2019).
- Instituto Caro y Cuervo (2014). El Rey de España reconoce al Instituto Caro y Cuervo como una ‘entidad puntera’ en América <http://www.caroycuervo.gov.co/press-release/el-rey-de-espa%C3%B1a-reconoce-al-instituto-caro-y-cuervo-como-una-%E2%80%98entidad-puntera%E2%80%99-en> (consulta: 4/mar/2017).
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, España.
- (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid, España.
- (2016). *Informe El Español: una Lengua Viva*. Madrid <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> (consulta: 15/abr/2017).
- Isava, Eleazar (2014). El idioma español es considerado el idioma más feliz del mundo. *Español al día* <https://espanolaldia.wordpress.com/2014/08/28/el-idioma-espanol-es-considerado-el-idioma-mas-feliz-del-mundo/> (consulta: 4/mar/2017).
- Jiménez, Carlos César (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (entrada de blog) México: UNAM <http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf> (consulta: 15/jun/2017).
- Jung, Carl Gustav (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. 1ª edición, 2009. Barcelona: Paidós.
- Kavatek, Johannes (2013) Koines and Scriptae. En Maiden, Martin, Smith, John Charles y Ledgeway; Adam (eds.) *The Cambridge History of the Romance languages. Volume II*. (187-236). England.
- Kítova-Vasileva, María (2013). *El “amor a la palabra”. Las fuentes del interés por la lengua desde la antigüedad hasta finales del renacimiento*. Lugo: Axac.
- Lapesa Melgar, Rafael (1942). *Historia de la lengua española*. 3ª edición de la colección a partir de la 9ª edición. 2012. Madrid: Gredos.
- Lázaro Carreter, Fernando (1997). *El dardo en la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Leclerc, Jacques (2016). L'aménagement linguistique dans le monde http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/index_politique-lng.htm (consulta: 11/may/2018).
- Lodares, Juan Ramón (2004). *El porvenir del español*. Madrid: Taurus.
- Lodares, Juan R. y Salvador, Gregorio (1996). *Historia de las letras*. Madrid: Espasa
- Los directores de las academias opinan sobre los americanismos. (9/nov/2014) *El Universal, Cuerpo: Cultura* (Venezuela) <http://m.eluniversal.com/arte-y-entretenimiento/cultura/141109/los-directores-de-las-academias-opinan-sobre-los-americanismos> (consulta: 4/mar/2017).
- Macedo, Donaldo, Dendrinós, Bessie y Gounari, Panayota (2005). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Grao.
- Madrid Parralejo, Anabel (18/ene/2019) ¿Cómo se aplica el nuevo salario mínimo? *El País* https://elpais.com/economia/2019/01/17/mis_derechos/1547736353_893068.html (consulta: 17/jun/2019).
- Marabini San Martín, Blanca (2019). Glotopolítica: el poder de la lengua (Documento de Opinión del Instituto Español de Estudios Estratégicos 23/2019). Madrid. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2019/DIEEEO23_2019BLAM_AR-gloto.pdf (consulta: 11/abr/2019).
- Margallo dice que el Instituto Cervantes de Moscú es cada vez más latinoamericano que español. (10/03/2015). *El Diario* http://www.eldiario.es/politica/Margallo-Instituto-Cervantes-Moscu-latinoamericano_0_365014278.html (consulta: 1/mar/2017).
- Melero Abadía, Pilar (2004). De los programas nocio-funcionales a la enseñanza comunicativa, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (directores): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*. (p. 689-714). [2004] Madrid: SGel
- Menéndez Pidal, Ramón (1918). “La lengua española”. *Hispania*, 1(1). Madrid.
- (1926). *Orígenes del español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*. 2ª edición, 1972 Madrid: Espasa-Calpe.
- (1947). *Los españoles en la historia*. 3ª edición, 1991. Madrid: Espasa-Calpe.
- Meneses, Julio (2013) (coord.). *Psicometría*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya https://www.researchgate.net/profile/Julio_Meneses/publication/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf (consulta: 2/jun/2019).

- Mengual, Elena (2014). 22 palabras que nunca imaginarías que están incluidas en el DRAE. *El Mundo*
<http://www.elmundo.es/tecnologia/2014/10/29/544787c0e2704ed86f8b4577.htm>
[l?cid=SMBOSO25301&s_kw=twitterCM](http://www.elmundo.es/tecnologia/2014/10/29/544787c0e2704ed86f8b4577.htm?cid=SMBOSO25301&s_kw=twitterCM) (consulta: 4/mar/2017).
- Meza Morales, Jesús A., (2013). *El discurso panhispánico de las academias y su reflejo en la Ortografía de la lengua española (2010)* (Trabajo Final de Máster en Filología Hispánica/Director: Adolfo Elizaincín E. Tutor: Mariano Quirós G.) ILLA/Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
- (2015). La Asociación de Academias de la Lengua Española y la legitimación internacional de la lengua panhispánica. *Selección de memorias de alumnos del Máster en Diplomacia y Relaciones Internacionales 2013-2014. Cuadernos de la Escuela Diplomática, 54.* (p. 277-370). Madrid: MAEC.
 - (2017a). “El profesor panhispanista”. *Revista electrónica del lenguaje. Espacio Colaborador, 4.* CfP Biografía de profesores de español en el extranjero. España
 - (2017b). “Preámbulos hacia una competencia panhispánica”. *Revista electrónica del lenguaje, IV.* Jaén: España
 - (2017c). “En torno al devenir epistemológico y la industria de la enseñanza de ELE”. *Panhispanismo y variedades en la enseñanza de español L2 y LE. Volúmen temático del XXVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español (ASALE).* Logroño: España.
 - (2017d). “Sobre el concepto *estatus* de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)”. *ReLingüística Aplicada, 21.* Universidad Autónoma Metropolitana: México.
 - (2018). “Orígenes, fuentes y representación del *estatus* de la enseñanza de ELE”. *ReLingüística Aplicada, 22.* Universidad Autónoma Metropolitana: México.
 - (2019a). “Propuesta para la creación de una maestría en enseñanza de español como lengua extranjera en Venezuela”, en *Revista Entre Lenguas, 18.* (p. 55-66). Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela.
 - (2019b). “Gloto-política y prolegómenos para una historia de la lengua panhispánica”, en *Revista Entre Lenguas, 20.* Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela.
- Miquel, Lourdes y Sans, Neus (1992). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. [Cable] republicada en *Red ELE* (2004)
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 (consulta: 6/mar/2017)

- Molina, César Antonio (2004). Discurso de clausura del III Congreso Internacional de la lengua española. Rosario, Argentina.
http://congresosdelalengua.es/rosario/clausura/molina_c.htm
 (consulta: 15/abr/2017).
- Mondéjar Cumpián, José (1978). *“Castellano” y “español” dos nombres para una lengua*. Granada: Editorial Don Quijote.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2006). *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Ediciones Península.
 - (2015). *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico*. Madrid: Editorial Síntesis.
 - (24/abr/2018). El supremacismo lingüístico, la Constitución española y el "Estatut d'autonomia de Catalunya". *Sin Permiso*, España
<http://www.sinpermiso.info/textos/el-supremacismo-linguistico-la-constitucion-espanola-y-el-estatut-dautonomia-de-catalunya> (consulta: 14/jun/2019).
- Moreno de Alba, José G. (1988). *El español en América*. 2ª reimpression de la 2ª edición, 2000. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Fernández, Francisco (1995). “La enseñanza de español como lengua extranjera”. *El peso de la lengua española en el mundo*. España: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/moreno.htm#np4n
 (consulta: 15/abr/2017).
- (2000). *¿Qué español enseñar?* 2ª edición actualizada, 2007. España: Arco Libros.
 - (2009). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. 2ª edición actualizada [2014]. España: Arco Libros.
 - (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
 - (2012a). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
 - (2012b). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
 - (2015). *La maravillosa historia del español*. Edición Booklet, 2017. Madrid: Instituto Cervantes/Espasa.

- Muñoz-Basols, Javier, Muñoz-Calvo, Micaela y Suárez García, Jesús (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 1-14, DOI: 10.1080/23247797.2014.918402
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Primer Simposio en la Maestría en Ciencia del Lenguaje. SP "Joaquín V. González"*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario (consulta: 7/jun/2017)
- Narvaja de Arnoux, Elvira y Del Valle, José (2010). "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Language in Context* 7(1), (1-24) Nueva York: John Benjamins Publishing Company
https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/365-Images/Arnoux-Del-Valle-SiC-2010-intro.pdf (consulta: 7/jun/2017)
- Narvaja de Arnoux, Elvira y Nothstein, Susana (2013). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (eds.) (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y Lauría, Daniela (eds.) (2016). *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Argentina: Gonnet, UNIPE, Editorial Universitaria.
- Niedehere, Hans-J. (S.F.). La "Gramática de la lengua castellana" (1492) de Antonio de Nebrija. Universität Trier (Alemania)
<http://elies.rediris.es/elies16/Niederehe1.html> (consulta: 31/01/2017).
- Nueva Versión Internacional (en español)*. Holy Bible (web)
<https://www.bible.com/es/bible/128/GEN.11.1-9.NVI> (consulta: 22/ago/2016)
- Payrató, Lluís (1998). De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada. 2ª edición corregida y actualizada [2003]. Barcelona: Ariel.
- Paz, Octavio (1956). *El arco y la lira. El poema. La revelación poética. Poesía e historia*. 16ª reimpresión de la 4ª edición, 2008. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pereira, Silvia (2013). "Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones". *Lenguaje*, 41(2). Colombia: Universidad del Valle
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n2/v41n2a05.pdf> (consulta: 10/03/2016).
- Perrenoud Diez, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Monte Albán: Querétaro, México. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf> (consulta: 10/09/2017).

- Raquel (23/mar/2017). La remuneración de los docentes de Lengua Española (entrada de blog) España: Superprof blog <https://www.superprof.es/blog/salario-profesor-lengua/> (consulta: 16/jun/2019)
- Resina, J.P. (2004). Por su propio bien. La identidad española y su gran inquisidor, Miguel de Unamuno. En Del Valle, José y Gabriel-Stheeman, Luis (eds) *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Reynoso, Carlos (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales. Una visión antropológica*. Gedisa: Barcelona.
- Riaño, Peio H. (25/oct/2014). “El español echa el freno en el extranjero”. *El Confidencial*, *Cuerpo: Cultura*, http://www.elconfidencial.com/cultura/2014-10-25/el-espanol-echa-el-freno-en-el-extranjero_409478/ (consulta: 1/mar/2017).
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª edición en español, 2003. Madrid: Cambridge University Press - Edinumen
- (1998). *Enfoques y metodologías en la enseñanza de idiomas*. Segunda edición Actualizada, 2009. España: Cambridge University Press / Edinumen.
- Rizzo, María Florencia (2014). “La certificación de español como lengua extranjera en los Congresos Internacionales de la Lengua Española: posiciones convergentes y divergentes en el escenario glotopolítico iberoamericano”. En *Signos ELE*, 8. Argentina.
- Rosenblat, Ángel (1951). Ideas ortográficas. *Obras completas de Andrés Bello*, 5. España.
- (1971). *Nuestra lengua en ambos mundos*. Navarra, España: Salvat / Alianza.
- (1984). *Tomo III. Estudios sobre el español de América*. 1ª edición, 1990. Caracas: Monte Ávila.
- Rusell, Gabriela, Valera, Lía y Velloso, Luciana (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión. Real Instituto Elcano, España.
http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari61-2008
(consulta: 15/abr/2017).
- Rusell, Gabriela y Velloso, Luciana (2009). *Informe anual del sector de la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera ELSE*. Asociación Argentina de Docentes de Español y Ministerio de Relaciones Exteriores. Argentina

- Sainz Borgo, Karina (13/nov/2013). De la Concha tira piedras sobre su tejado: “Hablamos un español zarrapastroso”. *VozPopuli*
http://www.vozpopuli.com/cultura/Culturas-Idiomas-xx-Instituto_Cervantes_0_642535751.html (consulta: 4/mar/2017).
- Salazar, José Miguel (2001). *Identidades nacionales en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Salvador, Gregorio (1993). *Política lingüística y sentido común*. Madrid: Istmo.
- Sánchez Castro, Marta (2008). “A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE”. *MarcoELE*, 7.
http://marcoele.com/descargas/7/sanchez_interculturalidad.pdf
 (consulta: 7/mar/2017)
- Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (2004). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL: Madrid.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992). *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*. España: Sgel.
<http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
 (consulta: 15/abr/2017).
- (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. España: Sgel.
- Santos Gargallo, Isabel (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica de ELE. 3ª ed. 2010. Madrid: Arco Libros.
- Saussure, Ferdinand de (2002). *Escritos sobre lingüística general*. Primera edición en español. Barcelona: Gedisa.
- Seco, Manuel y Salvador, Gregorio (coords.) (1995). *La lengua española, hoy*. Madrid: Fundación Juan March.
- Senz, Silvia (25/oct/2011). De la España Una a la Marca España. Estrategias para la expansión y explotación del español global (entrada de blog) Miradas de la lengua <https://miradassobrelalengua.blogia.com/> (consulta: 31/jul/2018).
- (2014). “Por qué la Academia Mexicana buscará independizarse de la RAE”. *Addenda et Corrigenda*
<http://addenda-et-corrigenda.blogspot.com.es/2014/10/la-academia-mexicana-de-la-lengua.html?m=1> (consulta: 1/mar/2017)
- Senz, Silvia y Alberte, Montserrat (eds.) (2011). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Vol. I y II*. España: Melusina.

- Sepúlveda, Isidro (2005). *El sueño de la madre patria. Hispanoamericanismo y nacionalismo*. Madrid: Ambos mundos.
- Serrón, Sergio E. (1998). “Algunas reflexiones acerca de la conflictiva relación entre enseñanza de la lengua, lingüistas y pedagogos”. *Revista Paradigma* 19(2). Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) <https://siele.org/> (consulta: 14/feb/2017).
- Solano, Francisco de (1991). *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica 1492-1800*. CSIC: Madrid.
- Subirats Rüggeberg, Carlos (2011). Español, ¿qué español?. *Infoling* <http://infoling.org/espanol.php>
- Tapia López, Jesús Eloy (2007). *El escalamiento óptimo con base en el análisis de componentes principales no lineales para la construcción de índices de condiciones de vida y socioeconómicos. Aplicación en el ámbito nacional*. (Tesis de grado en Ingeniería matemática) Escuela Politécnica Nacional de Quito: Ecuador. <https://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/537/1/CD-1037.pdf> (consulta 26/dic/2018).
- UNAM (2017a). *Informe de resultados 2016*. Centro de enseñanza para extranjeros (CEPE). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México http://www.cepe.unam.mx/archivos/cepe/INFORME_RESULTADOS_2016_17_022017.pdf (consulta 15/abr/2017).
- UNAM (2017b). *Informe de gestión 2007-2015*. Centro de enseñanza para extranjeros (CEPE). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México http://www.cepe.unam.mx/INFORME_GESTION_2007_2015_FINAL_PARA_IMPRESION.pdf (consulta 15/abr/2017).
- Urrutia, Jorge (3/mar/2015). “España es uno de los países donde peor se habla el castellano”. *Semana* <http://www.semana.com/educacion/articulo/en-espana-no-se-habla-bien-el-castellano/419825-3> (consulta: 2/mar/2017)
- Vázquez, Graciela (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes (Conferencia) https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf (consulta: 27/dic/2016).
- Van Dijk, Teun (1997a). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. 2ª reimpresión en español [2003]. Catalunya: Gedisa.
- (1997b). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II*. 2ª reimpresión en español [2005]. Catalunya: Gedisa.
- (1999). *Ideología*. 2ª reimpresión [2006] Sevilla: Gedisa.
- (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

- Vergara, Cristian (31/jul/2015) *Entrevista a Darío Rojas*. Noticias de la Facultad de Filosofía y Humanidades: Universidad de Chile
<http://www.filosofia.uchile.cl/noticias/113619/universidad-de-chile-organizara-el-primer-congreso-glotopolitica> (consulta: 10/dic/2015).
- Villanueva, Darío (2014). “Debemos entender que el español es ahora una lengua global”. *El Tiempo-Mundo* <http://www.eltiempo.com/mundo/europa/el-espanol-es-una-lengua-global/14811797> (consulta: 1/mar/2017)
- (2015a). “Los colombianos hablan tan bien que sorprende. Director RAE”. *Radio UniMinuto*. Colombia <https://www.youtube.com/watch?v=pO8mnCw2ni8> (consulta: 4/mar/2017)
- (2015b). “La RAE nunca hará un Diccionario políticamente correcto”. *El Mundo-Cultura*
<http://www.elmundo.es/cultura/2015/01/23/54c2396322601d372c8b4587.html> (consulta: 4/mar/2017)
- (2015c). “El director de la RAE augura un gran futuro para el español en EE.UU”. *La Vanguardia*
<http://www.lavanguardia.com/cultura/20150309/54428017475/el-director-de-la-rae-augura-un-gran-futuro-para-el-espanol-en-ee-uu.html> (consulta: 5/mar/2017)
- (2015d). “Director de la RAE: el español que se habla en Costa Rica es extraordinariamente grato a los oídos”. *CRHoy*
<http://www.crhoy.com/archivo/director-de-la-rae-el-espanol-que-se-habla-en-costa-rica-es-extraordinariamente-grato-a-los-oidos/> (consulta: 3/mar/2017)
- VV.AA. (17/sep/2013). Por una soberanía idiomática, *Página12*
<https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html> (consulta: 4/mar/2017).
- Wert, José Ignacio (2014). “La promoción del español es una política preferente”. *La Rioja* http://www.larioja.com/la-rioja/201410/27/promocion-espanol-politica-preferente-20141027121733.html?ns_campaign=WC_MS&ns_source=BT&ns_linkname=Scr (consulta: 9/jun/2017).
- Wodak, Ruth y Michael Meyer (eds.) (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wright, Roger (2013). “La prehistoria del español escrito y el zeitgeist nacionalista del siglo XIII” en Del Valle, Jose (ed.): *Historia política del español. La creación de una lengua*. Edición en español [2015] España: Aluvión.
- Zamora Vicente, Alonso (1999). *Historia de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Zavala, Silvio (1996). *Poder y lenguaje desde el siglo XVI*. DF: El Colegio de México.

- Zenkussen F., Catia (2008). “El español como LE en el Chile de hoy: la necesidad de asociación”. *Cyber Humanitatis*, 45. (Universidad de Chile)
http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21723%2526ISID%253D738,00.html (consulta: 15/abr/2017).
- Zimmermann, Klaus (ed.) (2014). *Prácticas y políticas lingüísticas. Nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Žižek, Slavoj (1989). *El sublime objeto de la ideología*. 1ª edición en España, 2010. México: Siglo XXI

ANEXOS

A continuación se incluyen tres apartados en torno a los cuales se organizan los *Resultados y tablas del análisis de los informes descriptores*, el *Aporte del Consejo de Expertos* dividido en dos partes: *Respuesta de los 69 participantes* y el *Cuestionario 00* que incluye los argumentos para excusarse y rechazar la participación en el estudio. En la tercera parte de estos *Anexos* se comparten una propuesta de *Modelos de cuestionario para la aplicación del índice*.

1. RESULTADOS Y TABLAS DEL ANÁLISIS DE LOS INFORMES DESCRIPTORES

A continuación, se enlista en detalle la totalidad de los ítems con su nomenclatura y orden de aparición en cada informe. Los contenidos de los informes son los siguientes:

VARIABLES Y SUS CATEGORÍAS ENCONTRADAS EN EL INFORME CEPE (AÑO 2016)

- | | |
|---|---|
| 1. <u>Total profesores a tiempo completo</u>
Número profesores | Categoría: asociado, titular A, titular B. |
| 2. <u>Grado de profesores contratados</u>
Licenciatura, maestría, doctorado | 15. <u>Técnicos Académicos. Condición</u>
Condición : Definitivo |
| 3. <u>Materias que dictan profesores a tiempo completo</u>
Español, historia y ciencias sociales, literatura, arte | 16. <u>Técnicos Académicos. Grado Académico</u>
Licenciatura, Especialidad, Maestría |
| 4. <u>Sexo profesores a tiempo completo</u>
Masculino, Femenino | 17. <u>Técnicos Académicos. Área</u>
Español, Tecnología Educativa, Biblioteca, Arte |
| 5. <u>Total profesores contratados</u>
Número profesores | 18. <u>Técnicos Académicos. Sexo</u> .
Masculino, Femenino |
| 6. <u>Total de profesores tiempo completo. Pride</u>
Número profesores | 19. <u>Técnicos Académicos. Pride. Nivel:</u>
Nivel B, Nivel C |
| 7. <u>Nivel de profesores tiempo completo. Pride</u>
Nivel A, B, C, D, E | 20. <u>Sedes Nacionales</u>
CEPE-CU , CEPE-Taxco, CEPE- Polanco |
| 8. <u>Profesores de asignatura Categoría</u>
Categorías A y B . | 21. <u>Sedes Internacionales</u>
UNAM en San Antonio, Canadá, Chicago, Los Ángeles, Seattle, España, Costa Rica, Reino Unido, Tucson |
| 9. <u>Profesores de asignatura Condición</u>
Condición: Interino, definitivo | 22. <u>Matricula estudiantil en sedes nacionales</u>
Total de estudiantes |
| 10. <u>Profesores de asignatura Grado Académico</u>
Pasante Licenciatura, Licenciatura, Especialidad, Maestría, Doctorado | 23. <u>Matricula estudiantil en sedes internacionales</u>
Total de estudiantes |
| 11. <u>Profesores de asignatura Áreas</u>
Español, Historia y Ciencias Sociales, Literatura, Arte | 24. <u>Nacionalidad de los estudiantes</u>
China, EEUU, Japón, Corea del Sur, Alemania, Francia, Rusia, Inglaterra, Canadá, Brasil, Otras |
| 12. <u>Profesores de asignatura Sexo</u>
Masculino, Femenino | 25. <u>Formación de Profesores. Diplomado inicial para profesores de español como lengua extranjera</u>
Número de profesores inscritos |
| 13. <u>Total Técnicos Académicos.</u>
Número técnicos | |
| 14. <u>Técnicos Académicos. Categoría</u> | |

26. **Formación de Profesores. Diplomado inicial para profesores de español como lengua extranjera**
Número de profesores egresados
27. **Formación de Profesores. Especialización en enseñanza del español como lengua extranjera**
Número de alumnos
28. **Certificación de español como lengua extranjera. Tipo de examen CELA**
Número de sustentantes
29. **Certificación de español como lengua extranjera. Tipo de examen EXELEAA**
Número de sustentantes
30. **Certificación de español como lengua extranjera. Tipo de examen SIELE**
Número de sustentantes
31. **Actividades Académicas y Culturales. Eventos en sedes nacionales**
Número de eventos
32. **Actividades Académicas y Culturales. Asistentes a eventos en sedes nacionales**
Número de asistentes
33. **Actividades Académicas y Culturales. Eventos en sedes internacionales**
Número de eventos
34. **Actividades Académicas y Culturales. Asistentes a eventos en sedes internacionales**
Número de asistentes
35. **Alumnos de ELE**
Número de alumnos
36. **Grupos asignaturas complementarias**
Número de grupos
37. **Grupos de ELE**
Número de grupos
38. **Grupos semestrales de cultura**
Número de grupos
39. **Grupos diplomados de cultura**
Número de grupos
40. **Cursos de Iniciación**
Porcentaje
41. **Cursos Básicos**
Porcentaje
42. **Cursos Intermedios**
Porcentaje
43. **Cursos Superior**
Porcentaje
44. **Alumnos turno matutino**
Porcentaje
45. **Alumnos de cultura**
Número de alumnos
46. **Cursos de cultura mexicana Instituto Matías Romero**
Número de cursos
47. **Cursos VIA**
Número de cursos
48. **Elaboración de versiones SIELE**
Número de versiones
49. **Experimentación y pilotaje de versiones del SIELE**
Número de versiones
50. **Operación de centros de examen de SIELE**
Número de centros
51. **Actualización y superación académica de los profesores del CEPE**
Número de eventos
52. **Elaboración de material didáctico. Producción Editorial**
Número de publicaciones
53. **Apoyo a la difusión de la cultura mexicana en el CEPE y en el extranjero**
Número de cursos-eventos
54. **Líneas de investigación de los profesores**
Español para extranjeros, arte mexicano para extranjeros, historia de México para extranjeros, literatura mexicana para extranjeros
55. **Sistemas de cómputo y redes**
Enseñanza en línea, sistemas de inscripción y pago en línea, videoconferencias
56. **Promoción y difusión de actividades**
Anuncios de la oferta académica y cultural, convocatorias (DIPELE, especialización), anuncios cursos en sedes, alojamientos, Facebook, Twitter, Instagram
57. **Convenios**
Seis convenios firmados, dos en trámite y contacto con doce embajadas

VARIABLES Y SUS CATEGORÍAS ENCONTRADAS EN EL INFORME ELSE (AÑO 2009)

- Instituciones capacitadoras de docentes de Español Lengua Segunda Extranjera**
Una de Maestría, Cinco de Especialización, Dos de Diploma, Dos Carrera de Grado, Una Postítulo y Cuarenta y Dos de Seminario de Especialización y/o Cursos Básicos
- Cursos Ofrecidos**
Español básico: intermedio, superior y avanzado, Español de negocios: con fines específicos, técnico, Español para niños y adolescentes, Español y cultura, Español y deporte, Español y turismo, Español específico para estudiantes brasileños, Español específico para estudiantes chinos, Programa de enseñanza de español a refugiados, Preparación específica para rendir exámenes de certificación
- Publicaciones y materiales para docentes**
Seis publicaciones
- Publicaciones y materiales para alumnos**
Diecisiete publicaciones
- Asociaciones**
Asociación Argentina de docentes de español, Asociación Argentina de centros de enseñanza de español lengua extranjera, Asociación de centros de idiomas
- Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)**
Total de alumnos que rindieron el examen
- Matrícula de alumnos**
Número de alumnos inscritos
- Centros de estudios. Composición del sector**
Porcentajes de los sectores: inst. idiomas 34% , univ. y terciarios 29% , inst. español únicamente 19%, informal 10% , ONG. 8%
- Duración de las estadías**
1 año 8%, 6 meses 31%, 2 meses 10%, 1 mes 23%, 2 semanas 18%, 1 semana 8% , otras 2%
- Cantidad de horas cursadas (cursos cortos e intensivos)**
20 horas 24% , 15 horas 19% , 10 horas 37% , menos de 10 horas 20%
- Motivos de la estadía para los cursantes**
Estudios de ELE 34% , turismo 21% , intercambio universitario 19% , estudios en universidades 13% , trabajo 12% , otros 1%
- Edades de los estudiantes.**
Hasta 15 2% , entre 16 y 20 10% , entre 21 y 25 31% , entre 26 y 30 21% , entre 31 y 40 21% , entre 41 y 50 11% , más de 51 4% .
- Procedencia de los estudiantes**
América del Norte 32% , Europa 30% , Brasil 22% , Asia 13% , Oceanía 3%
- Alojamiento elegido por los alumnos**
Dpto. 28%, hostel 24%, casa de familia 21%, residencia 13% , hotel 12%, otros 2%

VARIABLES Y SUS CATEGORÍAS ENCONTRADAS EN EL INFORME FEDELE (AÑO 2016)

- Asociaciones que integran a FEDELE**
Fedele Barcelona (9 escuelas), Fedele Comunidad Valenciana (15 escuelas), Fedele Madrid (10 escuelas), Fedele Baleares (3 escuelas), Asociación Español en Andalucía (29 escuelas), Asociación Escuelas de Español de Castilla León (16 escuelas), Asociación Escuelas de Español como lengua extranjera (6 escuelas)
- Número de estudiantes**
Total de estudiantes
- Número de semanas de los cursos**
Total semanas/estudiante
- Estudiantes individuales y por grupos (Total y por asociación)**
Individuales 48% Grupos 52%, Andalucía 59% 41%, Castilla y León 39% 61%, Comunidad Valenciana 58% 42%, Comunidad de Madrid 71% 29% , Barcelona 72% 28%, Baleares 75% 25%, Varias provincias 53% 47%
- Cursos intensivos, semi-intensivos, extensivos**
Total estudiantes. Intensivos (más de 15 horas a la semana) Semi-intensivos (de 5 a 15 horas a la semana) Extensivos (larga duración con menos de 5 horas a la sem.
- Total de profesores contratados**
Número de profesores

7. **Total de profesores fijos contratados**
Número de profesores
8. **Total de trabajadores contratados**
Número de trabajadores
9. **Total de trabajadores fijos contratados**
Número de trabajadores
10. **Evolución del número de semanas**
El número de semanas/estudiante creció (más de un 50%) ; El número de semanas/estudiante creció (de 15-25%); número de semanas/estudiante creció (+ de un 15%); El número de semanas/estudiante se mantuvo estable); El número de semanas/estudiante bajo (menos de un 15%); El número de semanas/estudiante bajo (entre un 15-25%)
11. **Facturación de la escuela. Evolución general**
Mucho mejor (%) ; Mejor (%) ; Igual (%) ; Peor (%) ; No sabe/No contesta (%)
12. **Perspectivas para el año 2017 (Inscripciones)**
Buenas expectativas (%) ; Neutrales-Mantenimiento (%) ; Malas expectativas (%) ; No sabe/ No contesta (%)
13. **Nacionalidad de los estudiantes**
Italia, Alemania, USA, Francia, Reino Unido, Holanda, Austria, Suiza, Dinamarca, Rusia, China, Noruega, Polonia, Suecia, Japón, Corea, Brasil, Bélgica, Canadá, Irlanda, Otras naciones
14. **Sexo estudiantes**
Hombres, Mujeres
15. **Edad estudiantes**
De 0 a 11 años (%); de 12 a 18 años (%); de 19 a 25 años (%); de 26 a 45 años (%); de 46 a 65 años (%); mayores de 65 años (%)
16. **Cursos elegidos por los estudiantes**
INTENSIVO GENERAL: Curso que ofrece un programa de 20 – 25 horas a la semana de Español FINES
ESPECÍFICOS: Curso que ofrece un programa intensivo (o no) de español aplicado con mayor intensidad a un área concreta del conocimiento (Español para los negocios, español para el turismo) CURSOS COMBINADOS: Curso que ofrece un programa intensivo (o no) que se combina con WORK EXPERIENCE: Incluye en el programa de aprendizaje una experiencia laboral en prácticas (remuneradas o no) al estudiante PREPARACIÓN AL DELE: Curso específico para preparar el examen que conduce a la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). ACCESO A LA UNIVERSIDAD: Curso específico para preparar las pruebas de acceso a la Universidad Española ESPECÍFICO JUNIORS: Curso o programa específico para menores (incluye campamentos de verano)
SEMIINTENSIVO: Curso de horario académico inferior al intensivo 5-10 horas a la semana
17. **Marketing (medios reclutamiento estudiantes)**
Ferias internacionales, ferias nacionales, workshop internacionales, workshop nacionales, anuncios en prensa, mailings, visitas a centros internacionales, otros: web, becas, etc.
18. **Comercialización (vías reclutamiento estudiantes)**
Agencias, reservas directas web, acuerdos con centros internacionales, reservas locales (público local), programas de fidelización, otros (web, recomendaciones de alumnos)
19. **Factores de incidencia en el sector. Ambiente económico y social en los países de origen**
Fuerte impacto (%); impacto menor (%); sin impacto (%)
20. **Factores de incidencia en el sector. Ambiente económico y social en España**
Fuerte impacto (%); impacto menor (%); sin impacto (%)
21. **Factores de incidencia en el sector. Política de visados**
Fuerte impacto (%) ; impacto menor (%) ; sin impacto (%)
22. **Factores de incidencia en el sector. Política nacionales (aparte de visados)**
Fuerte impacto (%); impacto menor (%); sin impacto (%)
23. **Factores de incidencia en el sector. Competencia desleal (intrusismo)**
Fuerte impacto (%); impacto menor (%); sin impacto (%)

24. **Factores de incidencia en el sector. Poca inversión en marketing de los centros**

Fuerte impacto (%); impacto menor (%); sin impacto (%)

25. **Factores de incidencia en el sector. Apoyo institucional regional / local**

Fuerte impacto (%); impacto menor (%); sin impacto (%)

VARIABLES Y SUS CATEGORÍAS ENCONTRADAS EN EL INFORME
ESPAÑOL LENGUA VIVA 2016 INSTITUTO CERVANTES

1. **Población de países hispanohablantes**

Número de personas en cada país

2. **Población de hispanohablantes en países donde el español no es lengua oficial**

Número de personas en cada país

3. **Número de estudiantes de español en el mundo**

Número de estudiantes en cada país

Número de matrículas e inscripciones DELE

4. **Cursos ofrecidos**

Total de cursos (incluido profesorado); Total de cursos de español ; cursos de español generales ; cursos de español especiales; cursos de formación de profesores

5. **Índice de importancia internacional de las lenguas**

Lenguas e índices

6. **Matrícula en español de estudiantes universitarios comparado con otras lenguas**

Número de estudiantes de español; Número de estudiantes de otras lenguas modernas

7. **Lenguas más usadas en la red internet**

Inglés 25.9%; Chino 20.9%; Español 7.6%; Árabe 5%; Portugués 3.9%; Japonés 3.4%; Ruso 3.1%; Malayo 2.9%; Francés 2.9%; Alemán 2.5%;

Otras lenguas 21.8%

8. **Uso de Internet en países hispanohablantes**

Países (%)

9. **Uso de las distintas lenguas en páginas internet**

Lenguas (%)

10. **Idiomas más usados, aparte del materno, entre los usuarios de la UE27 para acceder a contenidos internet**

Idiomas (%)

11. **Usuarios de facebook por lenguas**

Lenguas (número de usuarios)

12. **Uso de las lenguas en twitter**

Lenguas (%)

13. **Visitas al Centro Virtual Cervantes**

Número de visitas

14. **Participación de los países hispanohablantes, España y México en la producción científica mundial**

Países hispanohablantes; España (%); México (%)

15. **Áreas temáticas de las revistas registradas en el directorio Latindex**

Ciencias sociales (número); ciencias médicas (número); arte y humanidades (número); ciencias exactas y naturales (número); ciencias de la ingeniería (número); ciencias agrícolas (número); multidisciplinares (número)

16. **Principales países productores de libros**

Países (número de títulos publicados)

2. APORTE DEL CONSEJO DE EXPERTOS

A continuación, se adjuntan las *Respuestas de los 69 participantes del Consejo de Expertos* así como también las explicaciones dadas para no participar en el apartado denominado *Cuestionario 00*. No hay ninguna edición en esta parte pues se comparte textualmente lo expresado tal cual fue recibido. Conviene aclarar que se redujo el tamaño de la tipografía y el interlineado para reducir espacio.

2.1 Respuestas de los 69 participantes

En esta parte se incluyen las respuestas de las preguntas 1, 3, 5, 12, 13, 14, 15 y 16. La información es presentada, pregunta por pregunta, seguidas de las respuestas ofrecidas representadas por el número correspondiente a los 69 participantes del *Consejo de Expertos*. En los casos en que había varias respuestas, como por ejemplo la *P3* con 9, *P12* con 7, *P13* con 5 y *P15* con 4, se presenta *P3.1*, *P3.2*, *P3.3* y sucesivamente según cada caso, para representar las primeras, segundas, terceras, cuartas, quintas, séptimas, octavas y novenas opciones respectivamente. En los casos donde no hay información es que no hubo respuesta. De igual forma es necesario aclarar que la información que aquí se comparte completa la información ya incluida en este trabajo. Así, encontrará que no se anexan la totalidad de las 16 respuestas sino las respuestas “textuales” obtenidas en este estudio de opinión calificada.

P1 ¿Conoce alguna metodología para estudiar el estatus de la enseñanza de español? ¿Qué podría hacerse?

- 1 Analizar los criterios de evaluación y los indicadores utilizados en los diferentes Centros Asociados o Acreditados del Instituto Cervantes
- 2 No
- 3 No tengo conocimiento sobre una metodología que se oriente a identificar el estatus de la enseñanza de español. Considero que sería interesante tener en cuenta para un estudio de este nivel la zona geográfica de impacto, los niveles de integración con otras asignaturas en el currículo y los criterios de contacto lingüístico con otros idiomas que podrían afectar, políticamente, su valoración en el marco de un programa de español tanto como lengua propia, como en su calidad de lengua extranjera.
- 4 Lo único que conozco para este caso, es que cada institución plantea sus problemas de una manera distinta y evalúa sus datos de manera diferente, en este sentido algunos le dan más importancia, alumnos, profesores, formación espacio, propaganda-difusión, etc.
- 5 Sería interesante consultar el Sistema de Acreditación de Centros Docentes (SACIC) del Instituto Cervantes. Hay información en <http://acreditacion.cervantes.es/> Se puede consultar también la información que facilita Equals. La página web El español en España <http://eee.cervantes.es/es/index.asp> puede aportar datos interesantes a la hora de establecer criterios para determinar el estatus de la enseñanza de ELE en España. A partir de los datos de este tipo de fuentes podrían identificarse los parámetros que convendría considerar para determinar el estatus de la enseñanza del español.
- 6 No conozco ninguna metodología para estudiar el estatus de ELE. He estado muy familiarizada con procesos de autoevaluación tales como los del Cervantes para el proceso de acreditación de los programas. Mi propuesta estaría entonces enfocada a que la metodología que se proponga esté basada en unos criterios o categorías generales que se puedan medir en los programas de ELE para definir factores de éxito de los programas: currículo (instrucción y evaluación), profesores (formación, experiencia), resultados del programa (número de estudiantes que terminan versus número que empiezan, resultados en exámenes estandarizados, satisfacción de los estudiantes) y la administración (apoya el proceso académico).
- 7 Conozco y pongo en práctica la metodología comunicativa para la enseñanza de lenguas.
- 8 No
- 9 No conozco ninguna y me atrevo a afirmar que no existe. En algún momento hubo intentos de investigar el turismo idiomático en México, pero no contó con ningún apoyo institucional. Anexo un PDF de a metodología que se pretendía aplicar para llevar a cabo el estudio.
- 10 Sugiero que al habla de enseñanza del español se determine ELE o ELSE. No conozco ninguna. Algunos trabajos que he leído describen el estatus (el estado del arte lo denominan algunos) en cierto lugar. En FIAPE tengo entendido (ya no estoy allí representando a ASOVELE) que se está intentando hacer un trabajo algo así como “El español en el mundo de FIAPE” donde se determine el estatus del español y de su enseñanza en los 17 países con asociaciones FIAPE. Pienso que intervienen muchos factores: de planificación lingüística nacional e internacional, de incidencia de elementos económicos, de políticas (sobre todo en relaciones exteriores). La mayoría de los trabajos que intentan acercarse tienen una óptica muy restringida, especialmente en

España, por razones económicas, con mayor amplitud en Hispanoamérica. Por ejemplo, los trabajos del I. Cervantes se titular El español en el mundo, cuando la realidad es que son en el mundo ... del Cervantes. Para hacer algo general, cosa muy difícil dada la extensión geográfica de la lengua, los diversos modelos políticos y económicos, la diversidad cultural, habría que buscar los aspectos comunes fundamentales y luego, abrir un compás, no muy amplio, con la diversidad (por ejemplo, en primera instancia España – América, en esta dirección he explorado la diferencia entre economía/integración como factor determinante).

11 Visualizar las mejores posibilidades de balancear la calidad institucional (con sus instalaciones, sus materiales y organización profesionalmente efectiva) en el entorno productivo y atractivo, con los profesores abiertos a la actualización. La satisfacción del estudiante-cliente es el objetivo a lograr.

12 Podrían utilizarse métodos que ayuden a encontrar respuestas a las necesidades de los estudiantes, especialmente comunicativas. Pienso que reuniendo valores de cada método, ecléctico, cubriría muchas de estas necesidades. Dando un enfoque funcional e interactivo. Teniendo siempre en cuenta que cada estudiante es diferente.

13 TourEspaña o Español Rrecurso económico (no recuerdo) hizo un estudio hace unos 15 años. Después la Consejería de Turismo de Canarias hizo otro. Creo que tenían objetivos similares a tu estudio.

14 No, no conozco.

15 El estudio del estatus de la enseñanza de español podría realizarse a partir de la aplicación de múltiples técnicas orientadas al recojo de información sobre la percepción que manifiestan los extranjeros no hispanohablantes que reciben este tipo de enseñanza. Así, podría realizarse encuestas, entrevistas, focus group para lograr tal objetivo. Además, es posible también realizar estudios con directivos y docentes de centros de enseñanza a fin de identificar el peso otorgado a la enseñanza del español y bajo qué enfoques trabajan, además de recoger sus experiencias con estudiantes extranjeros.

16 Método de triangulación: análisis del status de cada uno de los centros educativos que imparten el idioma, comparación de la información entre uno y otro centro y valoración de un experto.

17 No conozco ninguna. Sin embargo, creo que sería útil para valorar hacia dónde va la enseñanza. Pensaría que podría encuestarse mediante un cuestionario en drive tanto, escuelas, universidades y los estudiantes de ambas.

18 No conozco ninguna metodología sólo los estudios del Instituto de Cervantes y de revistas científicas.

19 La amplitud de estudios y la inabarcable realidad de la enseñanza de español como LE merecería una encuesta de gran alcance. No conozco más que los proyectos del Instituto Cervantes que con un fin semejante ha permitido elaborar los informes de presencia del español y de su docencia.

20 No sé si haya ese tipo de metodología aunque alguna vez durante el Primer Congreso de Turismo Idiomático la Dra. Martha Jurado hizo la propuesta de lo que podrían considerarse parámetros de estudio del desarrollo del turismo idiomático.

21 Mejorar la calidad del profesorado. Utilizar los manuales o métodos adecuados. Motivar a los estudiantes.

22 El modelo comprensivo del discurso

23 No conozco ninguna. Entre las Escuelas ELE USAL compartimos nuestras experiencias a través de un foro. Supongo que en el futuro la universidad sacará datos y conclusiones de nuestros intercambios de ideas sobre la enseñanza de ELE.

24 No, es la primera vez que oigo hablar de ello

25 Desconozco si existe algún tipo de metodología que estudie los parámetros que influyen en el desarrollo de la enseñanza del español ELE. A lo largo de mi actividad como docente, he consultado con frecuencia los Cuadernos Cervantes y el Anuario del Instituto Cervantes titulado El español en el mundo para informarme de la situación actual de la lengua española y su enseñanza en el mundo.

26 El Instituto Cervantes realiza estudios anuales de la enseñanza del español en el mundo, ver por ejemplo, El español lengua viva 2016

27

28 No conozco ninguna. Me parece importantísimo que se desarrolle alguna.

29 Hay muchas metodologías para la enseñanza del español, naturalmente, pero no hay consenso en dichas metodologías. Informes que publican (por ejemplo) la Modern Language Association of America (MLA) pueden ser de gran utilidad. También, las organizaciones American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) y American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL) han estudiado el tema desde hace muchos años. Sus páginas web tendrán información.

30 Encuesta entre los profesores y estudiantes. Consulta y entrevista con expertos

31 En los EEUU cada programa en cada nivel académico K-12 necesita seguir standards para la enseñanza del español. Tenemos standards nacionales que son recomendaciones. Además cada estado también tienen sus standards que generalmente son iguales o casi iguales a los standards federales. También existen standards para la preparación/formación de profesores de cada nivel. Los estándares nacionales tienen que ver con el conocimiento de la lengua española y la cultura hispánica, el conocimiento de la lingüística aplicada o sea la metodología, el profesionalismo del profesor, el conocimiento de los estudiantes y otras cosas. Así en cada estado se puede obtener estadísticas sobre los programas del español y también sobre los profesores. Así, en realidad es muy difícil contestar las preguntas que siguen porque no tienen mucho que ver con nuestro sistema aquí en los EE.UU.

32 No conozco ninguna metodología.

33 No conozco ninguna metodología de este tipo. Creo que estudios como este son interesantes para conocer aspectos importantes del estatus de la enseñanza del español, ya que, según mi opinión, esta rama de investigación y laboral sufre un fuerte desprestigio en la actualidad.

34 No conozco ninguna

35 No, sólo conozco El VALOR ECONÓMICO DEL ESPAÑOL, preparado por José Luis García Delgado, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez publicado por editorial Ariel y la Fundación Telefónica. En esta investigación se presenta la delimitación del marco teórico y una vez realizado el análisis de carácter cuantitativo y se proponen propuestas de política lingüística que se apoyan y se justifican en los resultados cuantificativos.

36 Realmente no conozco mucha bibliografía al respecto, aunque debo admitir que no es área de mi especialización o experiencia

37 No conozco ninguna metodología. En el caso de FEDELE para elaborar nuestro informe sectorial nos basamos en número de estudiantes /semanas estudiante para evaluar el estatus del sector. Adicionalmente añadimos la definición de los perfiles de estos estudiantes.

38 No entiendo muy bien la pregunta, ¿se refiere al estatus de la enseñanza del español a nivel mundial?, ¿latinoamericano? ¿El estatus en qué sentido: las metodologías que se usan, los tipos de programas, la oferta académica? En todo caso, no conozco ninguna.

39 En mi opinión, el estatus que tiene ELE presenta variables muy complejas que, como indica en la presentación, son complejas y precisan de una metodología muy meditada. Habría que tener una metodología que hiciese una captura general de muchos casos en distintos contextos, por lo que en mi experiencia no puedo ayudarle con una sola metodología.

40 No, realmente no conozco alguno. ¿Qué podría hacerse? Crearlo

41 No. Hacer una encuesta como la que usted propone

- 42 No exactamente. Solo estoy al tanto del análisis cuantitativo que realiza cada año el Instituto Cervantes en su anuario.
- 43 Desconozco si existe alguna metodología que mida la calidad ó estatus de la enseñanza de español
- 44 No conozco ninguna. En todo caso, he revisado informes que contienen información estadística y análisis cualitativos acerca del estado de la enseñanza de ELE en el mundo.
- 45 No conozco ninguna metodología para estudiar el estatus del español, si conozco metodología para la enseñanza del español.
- 46 En los últimos años se han realizado algunas publicaciones que pretenden ser una aproximación al tema, así como incluso han circulado algunas encuestas en la red. Sin embargo, estas primeras aproximaciones se centran básicamente en el estatus de los profesores de ELE entorno a la existencia o no de estabilidad laboral y económica. Obviamente, este es un factor fundamental en el desarrollo de la industria de la enseñanza de ELE, pero no es el único. Convendría extender el sondeo más allá de los profesores y analizar también los puntos de vista de los responsables de centros, editoriales y alumnos.
- 47 No conozco ninguna metodología específica para este tipo de estudio. Me parece oportuno comenzar por un estudio indagatorio y observacional.
- 48 Relativamente sí. Lo que más conozco son los informes que, anualmente, edita el Instituto Cervantes sobre el estado de la cuestión del español en el mundo.
- 49 No.
- 50 Pues, en principio, no. No conozco ninguna metodología que se aplique a ese tipo de estudios y tampoco creo que pueda hacer alguna sugerencia sobre cómo debiera ser un estudio que se ocupara de dicho tema.
- 51 No conozco ninguna metodología específica para este tipo de estudios sin embargo creo que el II Plan del Español de la Junta de Castilla y León contiene algunos indicadores que pueden servir para este tipo de estudios
- 52 No, no conozco
- 53 Evaluaciones periódicas o diarias en clase, actividades lúdicas en donde el instrumento principal de medición sea el discurso ya que a través de éste se podrá examinar en campo el índice de aprendizaje adquirido por el estudiante
- 54 No
- 55 Hasta el momento desconozco una metodología enfocada en este temática, solamente los anuarios del Instituto Cervantes y algunas ponencias en congresos de ASELE, SICELE que brinda de forma general el estado actual de la enseñanza de ELE en el mundo hispano y el avance en los países no hispanos
- 56 La memoria anual del Instituto Cervantes. Los estudios de Fundeu BBVA
- 57 El Sistema Internacional de Certificación de la Lengua Española, SICELE, viene proponiendo, desde hace más de un lustro, una serie de elementos conceptuales y metodológicos relacionados con la enseñanza de ELE; específicamente, se ha trabajado, por lo menos en Colombia, y en eventos de nodos, nacionales e internacionales, ponencias, capítulos y opúsculos sobre la enseñanza de ELE: estatus, episteme, variaciones, entre otros.
- 58 Metodología comunicativa. Enfoque por tareas. Estudiar la lengua en su contexto real.
- 59 No
- 60 No conozco ninguna. Es un campo del que nunca he sido observadora.
- 61 No sé qué estás entendiendo pro “ESTATUS” pero conocí en su momento dos investigaciones para establecer el estado de desarrollo de la enseñanza de ELE en Hispanoamérica uno y en Colombia el otro. El primero fue un estudio liderado por el Instituto Cervantes, en el marco del convenio SICELE realizado en el año 2010-2011 (creo) y el otro lo realizó el Instituto Caro y Cuervo como un año después para conocer lo mismo en Colombia. Desafortunadamente no tengo ninguno de los dos estudios.
- 62 No conozco ninguna metodología. Podría evaluarse a partir del número de escuelas privadas que lo imparten, así como su proliferación en una horquilla de tiempo determinada. Además, debería tenerse en cuenta los centros escolares reglados que imparten español como asignatura y su progresión. Progresión total (en centros públicos y privados) del número de alumnos de español en una horquilla temporal concreta. El apoyo institucional y las campañas de visibilidad del aprendizaje de español como aporte cultural y social.
- 63 Dado que la investigación no es mi campo, la única metodología en la que puedo pensar es en entrevistas a profesores, directores de escuelas de español y estudiantes
- 64 Sí, conozco algunas. Desde mi punto de vista, lo más importante es la formación del profesorado.
- 65 No. Creo que podrían extraerse datos del impacto económico relacionado con la enseñanza de español en los distintos lugares e instituciones. Sería interesante relacionar el estatus con las investigaciones y equipos de trabajo que se dedican a este campo de estudio.
- 66 Creo que no existe “sólo una metodología”. Dependiendo de los contextos, de las políticas lingüísticas de los países o de las regiones geográficas, las instituciones encargadas de la enseñanza, los objetivos en cada institución, los objetivos de los estudiantes, sus necesidades, se puede analizar el fenómeno desde diferentes perspectivas. Creo que se podría analizar el fenómeno a partir de algunas de las variables mencionadas
- 67 Encuestas de satisfacción. Exámenes de conocimiento
- 68 Conozco varias, aunque la terminología varía entre el español (lengua que enseño) y el inglés (lengua en la que me desenvuelvo diariamente). En mi institución empleamos lo que en inglés de llama “communicative approach.”
- 69 El estatus de la enseñanza de lenguas puede analizarse desde diversas perspectivas, y aplicando metodologías diversas, en función del contexto al cual nos referamos y los objetivos del estudio. Por poner dos ejemplos diferentes, podríamos hablar de proyecto REDIE-EURYDICE, en el cual se analizan el estatus de diversas materias educativas (con atención específica a lenguas extranjeras), desde diversas perspectivas: integración en el currículo, perfil del alumnado, formación del profesorado, etc. También podríamos hablar de la agencia EAQUALS y su programa de auditoría de calidad; en este caso, el estatus de la lengua en un contexto educativo, vendría determinado por el grado de calidad de la oferta, los procesos y resultados, según el estándar europeo. Es una cuestión de acotar conceptos: a qué nos referimos por estatus, qué indicadores podrían servir para determinar dicho estatus, cuál es el marco referencial...

P3.1 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

- 1 Grados y permanentes capacitaciones de los académicos
- 2 Formación de los profesores que forman a los futuros profesores de ELE
- 3 Matrícula certificada.
- 4 profesores
- 5 Nivel de producción de materiales didácticos (en distintos soportes)
- 6 Calidad del currículo (calidad del programa, variedad en la oferta, metodología)
- 7 Los manuales didácticos

- 8 El recurso humano especializado y con experiencia en el área
- 9 Número de estudiantes que recibe anualmente
- 10 La existencia de programas propios de formación docente ELSE
- 11 La importancia del entorno a nivel extranjero
- 12 Calidad Docente
- 13 Hay mas centros - entorno
- 14 La preparación de los profesores
- 15 La cantidad de estudiantes no hispanohablantes que reciben este tipo de enseñanza
- 16 Prestigio institucional
- 17 estudio de la cultura, fonética y otras áreas por separado en un clase de lengua
- 18 Creación de programas de español como lengua extranjera
- 19 Formación didáctica de los profesores
- 20 Programa académico con reconocimiento de calidad
- 21 Motivar a los estudiantes.
- 22 Dinero
- 23 Encontrar con facilidad en el territorio a profesores con preparación específica en ELE
- 24 La experiencia en enseñanza de la institución
- 25 Número de alumnos que estudien ELE
- 26 Valoración de los profesores
- 27
- 28 Número de estudiantes matriculados
- 29 Número de alumnos
- 30 Buen empleo de graduados
- 31 El conocimiento del español por parte del profesor
- 32 El número de estudiantes que cada año aportan al desarrollo de la actividad en el lugar.
- 33 Número de matrículas
- 34 PRESENCIA DE HISPANOHABLANTES
- 35 Lengua internacional de comunicación
- 36 Factor ciudad: aspectos como la oferta cultural, oferta gastronómica, calidad y costo de vida y seguridad son importantes para el posicionamiento de un lugar o institución
- 37 NÚMERO DE ESTUDIANTES
- 38 Cantidad de estudiantes que visita para tomar cursos de lengua
- 39 Acceso a materiales de enseñanza actualizados
- 40 El número de estudiantes que concurren a tomar cursos en un país donde se habla español
- 41 Número de estudiantes
- 42 Impacto económico en la zona
- 43 FEEDBACK Y RECOMENDACIÓN EXALUMNI
- 44 La existencia de políticas educativas para la enseñanza de ELE.
- 45 La variedad de cursos
- 46 La formación de los profesores
- 47 Número de estudiantes extranjeros en relación con la población
- 48 La demanda de alumnado
- 49 Número de estudiantes extranjeros
- 50 Demanda de cursos
- 51 Volumen de centros que ofertan ELE
- 52 Cantidad de alumnos
- 53 Afluencia de extranjeros en un lugar determinado
- 54 Capacitación de los profesores
- 55 Formación de profesores de Español como Lengua Extranjera
- 56 Número de alumnos de ELE en cada una
- 57 TRADICIÓN
- 58 OFERTA DE CURSOS
- 59 La política lingüística que desarrolle la institución
- 60 Número de alumnos residentes
- 61
- 62 Proliferación del nº de cursos de español que se ofertan
- 63 El apoyo de las Instituciones Públicas
- 64 Nivel de formación del profesor
- 65 Impacto de ELE en el entorno
- 66 Políticas lingüísticas de los países, estados, regiones, instituciones de enseñanza
- 67 Número de estudiantes que asiste
- 68 Conozco varias, aunque la terminología varía entre el español (lengua que enseño) y el inglés (lengua en la que me desenvuelvo diariamente). En mi institución empleamos lo que en inglés de llama "communicative approach."
- 69 Número de estudiantes matriculados

P3.2 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

- 1 Metodología de enseñanza
- 2 Status científico de las instituciones
- 3 Vinculación del programa de ELE/ELSE a una política idiomática institucional
- 4 institución
- 5 Publicaciones académicas especializadas
- 6 Profesores
- 7 Los recursos TIC
- 8 La disponibilidad de los recursos tecnológicos y del material adecuado, pertinente y actual

- 9 Profesionalización de los profesores
- 10 Existencia de programas de investigación/evaluación ELSE
- 11 Opciones alternas al aprendizaje ELE (el interés, el atractivo del entorno y sus actividades)
- 12 Contenidos Didácticos
- 13 Hay un soporte universitario para formación específica y master-Entorno
- 14 El interés de los estudiantes
- 15 La cantidad de centros de enseñanza que ofrecen el español como una posibilidad de estudio
- 16 Publicidad
- 17 cursos especializados
- 18 Investigación teórica y empírica en el área
- 19 Tradición en la enseñanza de ELE/L2
- 20 Profesores capacitados y, aun mejor, investigadores.
- 21 Profesorado cualificado
- 22 Número de estudiantes en un periodo determinado
- 23 Tener en clase alumnos de todas las edades
- 24 El entorno o ciudad donde se ubica la escuela
- 25 Participación en exámenes oficiales (DELE o similares)
- 26 Cantidad de alumnos
- 27
- 28 Número de instituciones que ofrecen cursos de ELE
- 29 Número de instituciones
- 30 notas sobresalientes en los exámenes
- 31 El conocimiento de la cultura hispánica del profesor
- 32 El número de instituciones que envían sus alumnos al lugar y la diversidad de vías de ingreso.
- 33 Número y variedad de cursos ofertados
- 34 PRESENCIA DE INSTITUCIONES Y ESCUELAS
- 35 La globalización en los diferente campos del saber, especialmente la comunicación.
- 36 Apoyo institucional, venga este de parte de una universidad, entidades gubernamentales, etc., que faciliten y acompañen el desarrollo de esta industria.
- 37 NÚMERO DE SEMANAS ESTUDIANTE
- 38 Cantidad y tipos de cursos que se abren por año
- 39 Inversión en medios técnicos
- 40 El número de instituciones que ofertan cursos de ELE/ELSE en un determinado país
- 41 Número de centros de enseñanza
- 42 Prestigio otorgado por los actores de la zona (estudiantes, instituciones, etc.)
- 43 GRADO DE ATRACTIVO TURISTICO-CULTURAL DEL LUGAR
- 44 La existencia de instituciones que promuevan la enseñanza de ELE.
- 45 La institución
- 46 La metodología de enseñanza adoptada por el centro
- 47 Número de estudiantes extranjeros en cada institución del lugar
- 48 El tipo de país
- 49 N° de centros que imparten cursos
- 50 Oferta de cursos
- 51 Variedad de centros que ofrecen (reglada vs no reglada)
- 52 Cantidad de cursos
- 53 Turismo en el lugar
- 54 Producción de materiales
- 55 Apoyo institucional de las universidades gobiernos, organismos internacionales, etc.
- 56 Número de Centros que imparten ELE en un lugar
- 57 ENTORNO
- 58 INSTITUCIÓN
- 59 El entorno de las instituciones
- 60 Número de alumnos no residentes
- 61
- 62 Proliferación de academias o centros especializados en la docencia de ELE
- 63 La promoción del turismo educativo
- 64 Producción científica, libros...
- 65 Equipos de investigación asociados a esa disciplina
- 66 Recursos humanos especializados: programas de formación de grado y posgrado
- 67 Número de recomendaciones a otros estudiantes
- 68 Calidad y cantidad de los materiales docentes disponibles
- 69 Número de profesoras y profesores profesionales cualificados con contratos estables

P3.3 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

- 1 Cantidad de profesores con jornada completa
- 2 Presupuesto
- 3 Conexión entre los cursos de ELE/ELSE y las necesidades del sector empresarial
- 4 entorno
- 5 Oferta de cursos especializados (posgrado, máster, etc.)
- 6 Resultados del programa (aprendizaje)
- 7 La metodología
- 8 El reconocimiento de la importancia del ELE y por consiguiente, de la enseñanza de ELE, tanto por los estudiantes como la institución
- 9 Oferta educativa

10	Existencia de programas de producción/evaluación de materiales (en general)
11	La calidad en la mercadotecnia y publicidad
12	Costo Económico
13	Prestigio histórico/ vida social y cultural-Entorno
14	Las condiciones de trabajo de los profesores
15	La oferta de la carrera de enseñanza de español como LE/L2 en universidades
16	Materiales
17	Los programas que ofrezca (diversidad)
18	Convenios interuniversitarios institucionales
19	Inmersión en entorno hispanohablante
20	Infraestructura adecuada (espacios y aulas)
21	Manuales adecuados
22	Formación de profesores en alza
23	El número de instituciones de cierta calidad que pueden ser competencia
24	Los profesores
25	Niveles de los alumnos (desde A1 y hasta C1)
26	Desarrollo de currículo
27	
28	Número de cursos de ELE ofertados
29	Prestigio de la institución
30	éxito en los concursos internacionales
31	El conocimiento de la lingüística aplicada del profesor
32	El número de estudiantes que transfieren créditos en sus universidades de origen por los cursos de español y otros.
33	Número de profesores
34	DEMANDA PARA FINES PROFESIONALES
35	El proceso internacionalizador del español en diferentes ámbitos sociales, políticos y económicos.
36	Calidad curricular
37	NÚMERO DE ESCUELAS
38	Duración de las visitas de los estudiantes
39	Posibilidades de formación continua
40	El ingreso económico de un país por concepto de turismo lingüístico
41	Investigaciones en el ámbito
42	Presencia del centro de enseñanza en los actos culturales de la zona
43	CERTIFICADOS Y SELLOS DE CALIDAD DE LOS CENTROS
44	La existencia de marcos y planes de enseñanza que orienten la actuación de los profesores.
45	El profesorado
46	El número de alumnos que recibe el centro
47	Número de cursos de ELE/ELSE realizados por los estudiantes
48	Las relaciones comerciales de los países
49	Formación especializada de los profesores
50	Presencia de instituciones públicas o de prestigio
51	Volumen de estudiantes que vienen a estudiar
52	Cantidad de docentes
53	Factores económicos – políticos del lugar
54	Proyectos de investigación
55	Creación de centros de investigación.
56	Apoyo de una institución a la enseñanza de ELE
57	NECESIDAD DE LOS ESTUDIANTES O LOS DEMANDANTES
58	ENTORNO
59	Los estudiantes
60	Calidad del profesorado
61	
62	Nº de alumnos matriculados
63	El clima
64	Estudiantes
65	Centros de trabajo de reconocido prestigio
66	Inserción de los países, estados, instituciones, en el mercado internacional
67	Número de estudiantes que vuelve o que viene por recomendación de otros estudiantes que ya asistieron
68	Calidad del profesorado
69	Diversidad del alumnado: edades, perfiles, etc.

P3.4 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

1	Internacionalización
2	Planes de estudio de las asignaturas en la carrera de formación de profesores de ELE
3	La calidad de aseguramiento del aprendizaje
4	escuela
5	Volumen de negocio de cursos y productos ELE
6	Institución (seriedad, prestigio)
7	El acceso a la información
8	La posibilidad de trabajar o recibir el apoyo/reconocimiento del Instituto Cervantes
9	Instalaciones
10	Diversificación en la producción de cursos y programas ELSE a corto, mediano y largo plazo
11	Los acuerdos con organizaciones involucradas en el negocio de viajes ELE.
12	Seguridad Física

- 13 Clima- Entorno
14 La apertura del país a extranjeros
15 La cantidad de docentes de español como LE/L2 especializados en esta área de enseñanza
16 Experiencia profesional
17 la cantidad de estudiantes
18 Oferta de cursos de ELE
19 Valoración positiva del español en el entorno educativo
20 Servicios de apoyo a los estudiantes (alojamiento, personal para cuestiones migratorias, etc.)
21 Atención personalizada
22 Incidencia e importancia de los centros de español oficiales en el extranjero
23 El número de actividades culturales relacionadas con el español que se desarrollan en la ciudad
24 La atención personalizada al alumno
25 Formación del profesorado: docentes especializados en ELE mediante titulación o cursos formativos
26 Variedad de oferta
27
28 Posesión de un examen de certificación propio de la institución, el país o la región
29 Interés por parte de los padres (es decir, pueden presionar)
30 convenios de colaboración con institutos
31 El profesionalismo del profesor
32 La evidencia de sistematización en torno a determinados modelos de enseñanza de lengua y las conductas de salida de los
estudiantes
33 Años de antigüedad del centro
34 ACTIVIDADES CULTURALES ENTORNO AL MUNDO HISPANO
35 La política lingüística panhispánica desplegada por la Asociación de las Academias de la Lengua Española
36 Calidad docente: esto está también muy amarrado a la oferta académica de la región: es fácil encontrar buenos
profesionales en la enseñanza de idiomas /filólogos, etc. en la región / ciudad?
37 NÚMERO DE ESCUELAS ACREDITADAS POR INSTITUTO CERVANTES
38 Cantidad de profesores contratados
39 Opción de diferentes opciones metodológicas en cada centro
40 Los numerosos programas de formación para profesores que se ofertan en las universidades de los países
41 Cursos de formación impartidos
42 Organización de eventos de formación y difusión cultural
43 PERFIL CURRICULAR Y EXPERIENCIA PROFESORADO
44 La existencia de investigación sostenida desde las universidades e instituciones relacionadas con el ámbito de ELE.
45 La metodología
46 La oferta de cursos
47 Número de días/alumno de cada año por institución
48 La situación estratégica en el mundo de los países
49 Oferta de cursos variada
50 Presencia de instituciones privadas
51 Nivel de estructuración creada entre los diferentes actores (existencia de un plan)
52 Cantidad de exámenes
53 Seguridad y salud
54 Oferta de cursos
55 Desarrollo de cursos de ELE en diversos niveles.
56 Presencia de expertos ELE en una Institución
57 DESARROLLO SOCIOECONÓMICO
58 PROFESORES
59 La oferta de cursos
60 Adaptación de los planes de estudios a las necesidades del alumnado
61
62 Progresión positiva del nº de alumnos en los últimos 3 años
63 Recepción turística
64 Entorno
65 Publicaciones relacionadas
66 Desarrollo de propuestas intersectoriales que permiten asociar lo lingüístico a otros sectores de producción o desarrollo
local
67 Grado de satisfacción alcanzado por los estudiantes en cuanto a su dominio de la lengua de acuerdo a sus intereses
profesionales y/o personales
68 Apoyo social (políticos, empresarios, etc.)
69 Variedad en la oferta y tipología de cursos

P3.5 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

- 1 Oferta de cursos
2 Orientación y presupuestos teóricos de los planificadores de dichas carreras
3 La valoración de los egresados del programa de ELE/ELSE
4 alumnos
5 Nivel de especificidad de un currículo de ELE (intenciones, fines y objetivos, contenidos, metodología, evaluación, etc.)
6 Administración
7 El apoyo institucional
8 La oferta de formación en el país.
9 Materiales didácticos
10 Programas de intercambio con instituciones y organizaciones de los países proveedores de estudiantes
11 El respaldo y la certificación como una institución reconocida a nivel mundial

- 12 Matrícula
- 13 Acuerdos con agencias-Institución
- 14 La apertura del país a inmigrantes extranjeros
- 15 La producción de material de enseñanza- aprendizaje de español como LE/L2
- 16 Ubicación
- 17 la constancia en la matrícula
- 18 Movilidad estudiantil
- 19 Respuesta positiva a las necesidades del alumno
- 20 Apoyo mediante una biblioteca, centro de autoacceso, libros, materiales, equipo electrónico, etc.
- 21 Perspectivas de mejoras profesionales
- 22 Ciudad/ entorno rural
- 23 El número de alumnos que saben con seguridad qué tipo de clases exigir en cuanto a metodología y calidad de la enseñanza
- 24 La oferta de cursos
- 25 Existencia y realización de actividades culturales en torno a la lengua y culturas hispanas (cursos, talleres de teatro/literatura, festivales, etc.)
- 26 Prestigio de la institución, o lugar.
- 27
- 28 Número de profesores con formación específica en ELE
- 29 Oferta
- 30 formación del profesorado
- 31 El conocimiento de como aprenden los estudiantes
- 32 La amplitud de la oferta de enseñanza y la variedad de formatos en términos de la duración y tipos de programas que incluyen español entre otros.
- 33 Número de convenios con instituciones extranjeras
- 34 TRADICIÓN DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
- 35 Demanda de cursos
- 36 Actividades extracurriculares: el aprendizaje de un idioma está muy mediado por la “buena experiencia” por la que pudo haber pasado el estudiante
- 37 DESARROLLO DE ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA LA PROMOCIÓN DEL TURISMO EDUCATIVO
- 38
- 39 Apoyo institucional para el fomento de ELE en escuelas
- 40
- 41 Máster
- 42 Conexiones con otras instituciones políticas, culturales y sociales
- 43 TIPO Y APLICACIÓN DE METODOLOGIAS ENSEÑANZA
- 44 La apertura editorial al trabajo de investigadores y creadores de materiales.
- 45 La atención al estudiante
- 46 Las posibilidades u obligaciones de actualización pedagógica que se asignen a los profesores
- 47 Número de países de procedencia de los estudiantes
- 48 La importancia cultural del país y su demografía
- 49 Apoyo de las instituciones a la promoción, investigación, publicación...
- 50 Oferta formativa del profesorado
- 51 Actividades extracurriculares y oferta cultural/turística
- 52 Investigaciones o publicaciones en el área
- 53 La promoción e importancia del aprendizaje de idioma que el lugar le otorga
- 54 Oferta de cursos de perfeccionamiento para profesores
- 55 Elaboración de materiales y recursos didácticos de ELE
- 56 Importancia y fama de un lugar en el mundo
- 57 PODER ECONÓMICO
- 58 EVALUACION
- 59 Los profesores
- 60
- 61
- 62 Aumento de la contratación y oferta de empleo para docentes de español
- 63 Oferta de ocio y cultura de la zona
- 64 Institución
- 65 Oferta de cursos que se imparte
- 66 Investigaciones en relación con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELSE
- 67 Éxito alcanzado por los estudiantes en exámenes que miden su nivel idiomático
- 68 Apoyo económico a la enseñanza
- 69 Disponibilidad de materiales didácticos adaptados a las especificidades del contexto

P3.6 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

- 1 Infraestructura
- 2
- 3
- 4 trámites
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

- 10 Desarrollo de una cultura local (institución, parroquia, municipio, ciudad, estado, país) que facilite los programas (por ejemplo, la inserción de los estudiantes) : de ahí la importancia que le doy al “entorno” en la sección anterior (2)
- 11 La habilidad y el conocimiento de los profesores para lograr objetivos del estudiante ELE
- 12 Número de egresados / graduados
- 13 Acuerdos con instituciones -Institución
- 14
- 15
- 16
- 17 actividades que preparan al estudiante para minimizar el impacto cultural (diferencias culturales)
- 18
- 19 Criterios claros de los jefes de estudios de los centros
- 20 Un entorno amigable con los estudiantes
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25 Presencia de la enseñanza de ELE en la enseñanza reglada
- 26 Éxito de los alumnos en sus metas
- 27
- 28 Número de materiales didácticos elaborados para la enseñanza de ELE en la institución o el país
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33 Número de exámenes de acreditación de nivel lingüístico
- 34
- 35
- 36 Calidad y pertinencia de los materiales, especialmente si estos promueven de manera explícita una buena imagen y el respeto por la cultura, el idioma y el país o región.
- 37 **SERVICIOS OFRECIDOS DE FORMA ESPECÍFICA AL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL**
- 38
- 39
- 40
- 41 Doctorado
- 42
- 43 **PERFIL DE LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LOS ESTUDIOS**
- 44 La formación especializada en el ámbito.
- 45 El entorno
- 46 La calidad de las instalaciones y materiales
- 47 Número de instituciones dedicadas a ELE en cada lugar
- 48
- 49
- 50
- 51 Apoyo de las instituciones oficiales (ayuntamiento, gobierno regional)
- 52
- 53
- 54
- 55 Creación de eventos y congresos de ELE
- 56 Fama de un lugar o institución concreta
- 57
- 58
- 59
- 60
- 61
- 62 Proliferación de actividades culturales relacionadas con la cultura hispánica en el entorno
- 63 Alojamiento y transporte accesible
- 64
- 65 Disponibilidad de profesores cualificados
- 66 Producción de materiales didácticos, industria editorial
- 67
- 68 Variedad de cursos y aproximaciones pedagógicas
- 69 Posibilidad de acceso a actividades culturales y de ocio extraescolares

P3.7 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

- 1
- 2
- 3
- 4 aranceles
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 Infraestructura apropiada

11	
12	Asistencia a las clases
13	Perfil de estudiantes
14	
15	
16	
17	
18	
19	Número de alumnos matriculados en los centros especializados
20	Quizá en otro nivel, que la institución participe con otras instituciones en redes de apoyo, colaboración, etc.
21	
22	
23	
24	
25	
26	Promoción online
27	
28	Número de investigaciones desarrolladas en el ámbito de ELE
29	
30	
31	
32	
33	Número y tipo de reconocimientos de calidad
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	La ubicación del centro
47	Número de profesores de ELE registrados o asociados en cada lugar
48	
49	
50	
51	Nivel de formación del profesorado
52	
53	
54	
55	Planificación de programas de ELE en el contexto de inmersión y educación formal
56	Política lingüística de una Institución
57	
58	
59	
60	
61	
62	Aumento de los programas de español en contextos escolares reglados/formales
63	Variedad en la oferta de cursos
64	
65	Demanda de los estudiantes
66	
67	
68	
69	

P3.8 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19 Capacidad de adaptación del centro y de los profesores a la realidad del alumno
- 20 Personal administrativo eficiente que sepa organizar el conjunto de actividades desde la dirección hasta los empleados de menor rango.
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28 Número de eventos académicos de socialización: congresos, simposios, seminarios
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45
- 46 El prestigio del centro
- 47 Número de actividades anuales relacionadas con ELE por año
- 48
- 49
- 50
- 51 Facilidad de acceso (viajes, visado, red de alojamientos)
- 52
- 53
- 54
- 55 Planificación de cursos de ELE con fines específicos
- 56 Oferta de diferentes tipos de cursos en una Institución
- 57
- 58
- 59
- 60
- 61
- 62 Reflejo y extensión de la cultura hispánica en el entorno (cartelería, actividades, publicidad, etc.)
- 63
- 64
- 65
- 66
- 67
- 68
- 69

P3.9 ¿Cuáles son los cinco (o más) indicadores principales para decir que la industria de enseñanza ELE/ELSE está más desarrollada en un lugar, o institución, que en otro/a?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15

16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69

Capacidad de recepción y de integración de la población local

P5 ¿Le parece correcto “dividir” la aproximación al estudio del estatus de la enseñanza de ELE/ELSE en 4 dimensiones: la dimensión de la institución, la dimensión del profesor, la dimensión del estudiante, la dimensión del entorno? ¿qué pros o contra identifica?

- 1 Me parece adecuado considerar institución, profesor, estudiante pero no especificaría un poco más la dimensión "entorno"
- 2 Bien, excepto que “entorno” (como dije arriba) debe precisar su significado
- 3 Aunque es interesante ponderar estos actores que, sin duda, son fundamentales en este proceso, considero que es importante establecer un modelo integrador que permita valorarlos más como sistema que como estructura.
- 4 Es una buena manera de medir, pero en la realidad funciona por cuestiones económicas.
- 5 Me parece correcto. Son los factores clave. Son concretos, pueden aprovecharse estudios ya existentes sobre cada uno de ellos. Todos tienen incidencia en el estatus. Admiten desglose (por ej., un factor como “comunicación y publicidad” puede incluirse en la institución).
- 6 Estoy a favor de esta división ya que abarca los elementos claves en un programa. De pronto sería interesante incluir el elemento curricular (calidad del programa) que aunque puede estar incluido en Institución, podría no recibir la atención y evaluación necesaria. Es uno de los elementos más importantes. La industria de ELE sigue siendo académica en su mayor parte. De otra parte, pareciera que el entorno no afecta mucho la selección de un programa de ELE si todas las anteriores son muy bien evaluadas.
- 7 Personalmente creo que dos de esas dimensiones, la referente al profesor y la referente al alumno, son las más determinantes. Como mayor pro considero que de esta manera nos centramos en los dos agentes realmente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- 8 Sí. Esto aclararía mi duda en la pregunta 1. El pro de poder analizar el problema de acuerdo a esas 4 dimensiones es que se podrá obtener una visión global del planteamiento.
- 9 Me parece bien, precisando un poco qué se entiende por entorno (aunque se entiende al abordar el punto 10, en esta primera etapa las respuestas pueden suscitar dudas). Los pros es que se tiene una visión amplia de los factores que podrían incidir; sin embargo, debido a nuestro incipiente desarrollo profesional (la profesionalización de la enseñanza de ELE no tiene en México más de 25 años, antes éramos profesores de literatura –en el mejor de los casos– que nos por azar nos dedicábamos a dar clases de español) quizá no haya muchos informantes que puedan responder con conocimiento de causa (aunque finalmente eso también es indicativo del estatus).
- 10 De estas dimensiones creo que sería de las que yo partiría en un trabajo como el que creo que se está planteando. Por supuesto que se irán dando subdivisiones y algunas, por su trascendencia pudieran llegar a ser una dimensión. Entiendo que en institución podemos reconocer, por ejemplo, una más amplias “políticas” y en el entorno hay aspectos como políticas e infraestructuras que pueden ser relevantes. Considero que sería bueno definir con claridad cada dimensión y sus alcances, quizá su solo nombre abra espacios para discrepancias.
- 11 Para el estudio de la enseñanza de ELE, las 4 dimensiones deben mantener su reciprocidad. Por supuesto que hay variables en cuanto su importancia. Sin embargo en las escuelas ELE la prioridad es la relación con las empresas, instituciones y medios cuyos acuerdos deben favorecer la frecuencia de estudiantes. El éxito del status de la enseñanza ELE (debido a los lugares en que se encuentran las escuelas, no corresponde precisamente a la importancia de la institución ni la del profesor)
- 12 Me parece correcto porque aunque son diferentes las cuatro dimensiones se relacionan entre sí. Y cada una de ellas aporta el porcentaje indispensable para la posición de ELE dentro del marco de enseñanza/aprendizaje, social y comunicativo.
- 13 Creo que es acertada esta división. Se podría subdividir. El término “estudiante” es confuso, porque se relaciona con mercado El termino entonrno es demasiado amplio
- 14 Sí, lo encuentro correcto
- 15 Creo que la división es pertinente, puesto que permite abordar el tema desde los 4 actores principales que intervienen. Además, posibilita un análisis completo de la realidad. No identifico ningún aspecto en contra.
- 16 Me parece correcto separarlos en esas dimensiones, siempre y cuando se determine qué aspectos van involucrados en cada una de las dimensiones. El pro de esto es que estas variables permiten analizar el rendimiento de este status, y el contra de esto es que podrían haber más variables que influyan en el rendimiento. Por eso es importante dentro de cada dimensión, definir qué aspectos se involucran.
- 17 Me parece que son los elementos que a groso modo entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero deja de lado aspectos como la motivación, la relaciones interpersonales entre quienes intervienen en el proceso.
- 18 Me parece adecuado, dado que son los principales factores o variables intervinientes.
- 19 Sí, parece adecuada
- 20 Me parece que cubre los 4 espacios dentro de los que se mueven los participantes de ELE. Personalmente, solo había considerado 3 (administrativos, docentes y alumnos), pero sin duda el entorno es también importante.
- 21 Sí
- 22 Me parece adecuado
- 23 Me parece correcto. En lo que concierne la dimensión del entorno, en el caso específico de ELE USAL Torino el entorno es fundamental, ya que se trata de una ciudad muy conectada a la industria del libro y del conocimiento y eso hace que la marca USAL sea muy reconocida. Diría que las 4 dimensiones en mi caso están entrelazadas y esto es positivo y define muy bien el perfil de la escuela.
- 24 Sí. me parece correcto.
- 25 Me parece bien la división propuesta porque son los principales parámetros que influyen en el estatus de la enseñanza de cualquier lengua.
- 26 En cuanto a los pros, parece apropiado establecer dimensiones. Es preciso, sin embargo, definir estas dimensiones de la manera más precisa posible.
- 27 Me parece correcto, ya que concentra las dimensiones en que puede desarrollarse el español para extranjeros. Sin embargo, siempre cabe la posibilidad de proponer otras dimensiones: v.g. la dimensión del momento (el tiempo actual en que se realiza el estudio y que interviene en una visión determinada de la lengua).
- 28 Sí, me parece una división acertada.
- 29 Difícil contestar; no sé si (en mi país) se puede separar estas dimensiones. Las escuelas ofrecen ELE según las necesidades de la localidad (y, claro, si hay presupuesto para hacerlo). Las escuelas suelen responder a las presiones locales -- si los padres quieren que sus hijos aprendan español, suelen crear cursos (si hay dinero).
- 30 De acuerdo
- 31 La dimensión de la institución tiene poca relación con la enseñanza—es el profesor que cuenta.
- 32 Es una aproximación que permite visibilizar la industria en función de las dimensiones propuestas.
- 33 Estas cuatro dimensiones me parecen adecuadas, ya que estimo que son las que están relacionadas con el estados de la enseñanza de ELE/ELSE
- 34 Me parece correcto. Los contras es que, en mi opinión, es complicado acotarlo tanto y se puede caer en una simplificación. Los pros, creo que esas cuatro dimensiones comprenden de manera global los elementos más importantes que influyen en el estatus.
- 35 Me parece pertinente
- 36 Encuentro muy apropiada esta división. Permite visualizar las cuatro dimensiones más relevantes al ejercicio de la enseñanza aprendizaje del idioma como industria
- 37 No me queda clara la dimensión estudiante, puedo considerarla desde la perspectiva del estudiante que está aquí o desde la perspectiva del estudiante internacional que potencialmente podría venir. En este sentido no veo suficientemente claro cómo el estudiante (su perfil socioeconómico?, su volumen como comunidad?, su nivel de conocimiento del idioma?) afecta al estatus de la enseñanza de español
- 38 Me parece una división adecuada siempre y cuando en el entorno se incluyan las variables políticas y sociales del lugar donde se lleva a cabo la enseñanza. Este factor influye en el tipo de enseñanza que se elige, el tipo de estudiante que visita, etc.
- 39 Me parece adecuada. No se me ocurre otra manera de dividirla.
- 40 En realidad, no está claro para mí que se quiere significar con “estatus”, pero además de las dimensiones mencionadas, creo los programas de estudio también es una variable a considerar, a menos que esté incluida en la dimensión institución
- 41 Creo que a dimensión del estudiante no es adecuada. Nunca sabes con qué estudiante te va a tocar, si son buenos o malos, nacionalidad, edad, etc. Los estudiantes solo influyen porque son voceros de la institución. En definitiva, publicidad.
- 42 Sí, me parece correcto, porque creo que atiende a los actores principales en este contexto. Sin embargo, creo que la categoría “entorno” engloba tal cantidad de aspectos que tal vez esté un poco desproporcionada en cuanto a las otras categorías.

- 43 Me parece muy acertado!! Por ejemplo dentro del alumno su predisposición ó motivación a aprender. Dentro del entorno, lo masificadas que estén las aulas... Buena visión!
- 44 Me parece interesante considerar estos cuatro aspectos porque se aborda la problemática desde distintas aristas. Sin embargo, hacer una distinción tajante me parece difícil, pues creo que hay puntos que se interrelacionan. En el caso de mi país, además, donde la enseñanza de ELE parece fuera de las políticas educativas, el trabajo relacionado se vuelve una tarea propia de las instituciones y de los profesores, con esfuerzos personales y recursos limitados.
- 45 Me parece bien la división en realidad las cuatro dimensiones engloban al posible estudiante del ELE
- 46 Las cuatro dimensiones son de crucial importancia para el desarrollo de la enseñanza de ELE, por tanto la clasificación es buena. Sin embargo, hay muchos aspectos que relacionan las cuatro dimensiones entre sí y no se pueden comprender por separado, por ejemplo: la formación de los profesores es uno de los aspectos más relevantes para el desarrollo, pero está estrechamente relacionado con la institución dado que esta es la que plantea los requisitos de contratación y por tanto es competencia suya si su plantilla está compuesta por profesores preparados o no. Asimismo, el número de estudiantes que recibe el centro (lo cual también va en relación con la ubicación de este) también prescribe si estos tienen unas características que exijan un determinado perfil del profesorado. Esto sucede con muchos de los indicadores: no pueden tomarse como un criterio independiente que no se ve afectado por varias dimensiones.
- 47 Me parece oportuno. No se me ocurre otra dimensión a tener en cuenta puesto que el prestigio de la institución y de la ciudad de acogida son las variables que considero más importantes. Un buen ejemplo de esta situación es que Salamanca trasciende como ciudad dedicada al aprendizaje del español históricamente en todo el mundo.
- 48 Es difícil reducirlas a cuatro dimensiones. Creo que el aspecto económico, la estrategia política global de un país y su cultura son importantes y deberían estar contempladas. Por ejemplo, el español no sería lo que es si no se contempla la dimensión hispanoamericana, no solo la española
- 49 Sí
- 50 Bueno, pues parece una división abarcadora de los diferentes aspectos que parecen incidir en la distribución de la industria del español. Es posible que no se observe entre ellas la interrelación que pudiera existir.
- 51 El principal problema es que la dimensión del entorno es demasiado vaga y parece incluir factores de planos muy distintos, desde las comunicaciones o el apoyo institucional hasta la red cultural y de alojamientos. En mi opinión este sector debería segmentarse con más detalle.
- 52 Sí me parecen apropiadas las cuatro dimensiones, pertenezco a universidad en donde aún no se desarrollan cursos de español para extranjeros. Y no ocurre, no, porque no haya extranjeros que desee aprender el idioma, sino que la institución no ve dicha necesidad. Además de que el área de la lengua es un saber desjerarquizado sobre todo a partir de las últimas reformas educativas. Como también influye el hecho de que Argentina no se caracteriza por una política lingüística clara, a pesar de ser un territorio en donde sus variedades dialectales son tan distintas y marcadas en relación a otras regiones de Latinoamérica que se caracteriza en sus hablas por ser más conservadoras de la lengua
- 53 En el caso del Ecuador, tenemos excelentes propuestas académicas para el aprendizaje del idioma Español y según mi experiencia las dimensiones planteados como para análisis son útiles pero realmente somos un país que no se promociona internacionalmente y cuando extranjeros deciden realizar un estudio de idioma en Latinoamérica no solamente piensan en adquirir el conocimiento académico sino que también andan en busca de un aprendizaje cultural y de diversión, lo que implica mucho labor como país para invitar al extranjero a visitar nuestro país, por lo que identifico a la Dimensión Entorno como la más importante para países como el mío, Ecuador, así como Venezuela, Bolivia, entre otros
- 54 Sí, me parece correcto. Permite hacer un diagnóstico efectivo de la situación
- 55 Me parece apropiado porque de esa manera los estudios tienen un respaldo institucional de gran importancia, además se avanza en el formación de profesores, lo cual incide en la calidad de enseñanza de ELE en el aula de clase y esto crea un ambiente positivo para el desarrollo de la enseñanza de ELE.
- 56 Me parece correcta la división. No veo pros ni contras reseñables
- 57 Entiendo correcta la división referida a las cuatro dimensiones consignadas en el punto 5. porque, en efecto, la mayoría de procesos de enseñanza se centran y concentran en estudiantes, profesor, contexto y recursos. No obstante, agregaría la tradición, porque para ELE, en el caso específico de América Latina, es innegable la ventaja de países, como México o Brasil gracias, precisamente, a la importancia que le dieron al tema hace varios lustros ya.
- 58 Sí es correcto.
- 59 Me parece correcto. Lo que modificaría sería el orden de presentación de las dimensiones (si esto es relevante para esta investigación). Pondría en primer lugar la institución, luego el entorno, los estudiantes y por último los profesores)
- 60 Considero que hay dos tipos de entornos: el hispanohablante, donde se encuentran alumnos extranjeros residentes y adonde acuden alumnos no residentes, y el no hispanohablante, donde las escuelas de español están dirigidas a los nacionales del país en cuestión. Partiendo de esta base, las dimensiones del profesor y de la institución me parecen apropiadas, mientras que la del alumno dependerá del tipo de entorno.
- 61 Me parece que debería ser una clasificación más exhaustiva porque dentro de cada uno hay indicadores. Los desglosaría
- 62 Creo que en la dimensión estudiante debe contemplarse por separado el estudiante que se mueve hacia el español por motivación propia y el estudiante indeciso o potencial que debe ser captado desde la institución, o bien termina decidiéndose por la influencia del entorno. en cuanto al entorno creo que debería subdividirse en variables: contacto directo y relaciones comerciales con países de habla hispana, potencial turístico y/o cultural de la zona, infraestructuras para la captación de estudiantes extranjeros, prestigio de la norma lingüística en el entorno, etc. La dimensión profesor es muy importante para que se mantenga la industria idiomática desarrollada (es esencial que los profesores estén capacitados, tengan los conocimientos y habilidades y, además, se mantengan al día tanto a nivel metodológico como en la actualidad lingüística social y cultural del mundo hispánico) pero juega en desventaja frente a las otras dimensiones, pues para que su labor dé frutos primero debe existir la propia industria y que los alumnos lleguen al aula... por ello la pregunta no sé si es adecuada pues ponderar en la misma categoría dimensiones que juegan un rol importante pero en diferentes estadios del proceso creo que da una perspectiva errónea... Se me ocurre que quizá sería conveniente el estudio de cada dimensión y su peso en distintos estadios del proceso de creación, desarrollo y consolidación de la industria idiomática de ELE. Estoy de acuerdo en que las cuatro dimensiones deben contemplarse para realizar un estudio del estatus en cada zona o institución, pero, en mi humilde opinión, creo que falta añadir el parámetro "etapa de proyecto" o algo así.
- 63 Creo que la dimensión del entorno es demasiado generalista. Al hablar del entorno, ¿a qué nos referimos exactamente? ¿A las instituciones públicas? ¿al desarrollo turístico de la zona? ¿al entorno físico? En el caso de Canarias, creo que es un poco más complejo, porque el entorno abarca muchos aspectos que afectan directamente al desarrollo de la industria del turismo idiomático. En cuanto a la dimensión del profesor y de la institución, creo que también se debería ser más concreto. El peso y la influencia de un profesor puede variar dependiendo del tipo institución.
- 64 Yo no tengo tanto en cuenta la dimensión del entorno.
- 65 Parece correcto

- 66 No me queda clara noción de entorno. Las tres anteriores, pueden comprenderse. La dimensión cultural, como tal, podría ser una dimensión que se valorara a la hora de pensar este estudio
- 67 Sí, me parece correcto. Tal vez se pudiera añadir como otro elemento el tipo de libro o materiales usados en clase: más tradicional o con un enfoque más lingüístico, con un enfoque más comunicativo, con mayor o menor uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.
- 68 Entiendo la lógica, pero no estoy seguro si la comparto. El entorno tal vez podría ser dividido entre inmediato y no tan inmediato. Hay un entorno inmediato a la institución y a los individuos (profesor, estudiante) y otro entorno importante pero más alejado (políticas a nivel nacional) [si entiendo bien la pregunta, a lo mejor estoy confundido]
- 69 Considero que la dimensión del entorno es poco específica. Creo que habría que concretar más: marco legislativo, industria editorial y cultural, usos y prestigio social del español....

P12.1 Si tuviera en sus manos la posibilidad de hacer un censo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, es decir, un estudio exhaustivo para conocer a fondo las características del desarrollo del sector. ¿Qué variables incluiría usted y qué tipo de importancia o peso deberían tener unas respecto a las otras?

- 1 La conjugación entre docencia e investigación de los académicos en su carga horaria
- 2 Véase supra
- 3 Interés del sector servicios en vincular estudiantes de habla española como segunda lengua.
- 4 El Valor económico que representa para la institución tener esos cursos de español
- 5 Nivel de producción de materiales didácticos (en distintos soportes)
- 6 Currículo
- 7 La formación inicial y continua de los profesores sería el elemento clave y diferenciador
- 8 Posición del español como lengua extranjera en el mundo
- 9 Desde mi punto de vista se debe vincular con la industria turística, que en México es robusta. El problema es que se da prioridad al turismo de playa.
- 10 Pienso que hay dos enfoques en el desarrollo de la industria: el oficial (gobierno) y el empresarial. El primero es más propio de los países hispanoamericanos con programas solidarios y de integración
- 11 El interés y atractivo del lugar en donde se proyecta la instalación de una escuela ELE
- 12 La primera es la edad. Es bajo el porcentaje de adultos mayores que deseen aprender una lengua extranjera.
- 13 Debería tener en cuenta el aspecto del ocio para los estudiantes, muchos vienen en sus vacaciones
- 14 Las que se proponen aquí me parecen correctas.
- 15 Elaboración de materiales de enseñanza de español
- 16 Me parece que la propuesta de ustedes como autores, está correcta.
- 17 Estudiaría el aprendizaje cultural desde la perspectiva del sujeto cultural y sería el aprendizaje cultural equitativo al de la lengua.
- 18 Me parecen acertadas las aquí propuestas.
- 19 Nivel, experiencia y formación de los profesores
- 20 Me parece que debe ser un estudio que incluya tanto factores macro (posición geográfica, demanda ya sea por parte de turistas o estudiantes universitarios, apoyos institucionales, desarrollo de publicaciones) y otros micro (espacios destinados, maestros, programa académico, organización escolar, etc.). Creo que es necesario entender las características particulares de cada contexto. En el caso de México no es lo mismo enseñar ELE en ciudades universitarias (Xalapa), que en ciudades grandes (México), en universidades públicas (UNAM, UdeG), universidades privadas (Tec de Monterrey), en escuelas de idiomas (Cuernavaca), en destinos turísticos (Puerto Vallarta, Playa del Carmen) o en lugares con expatriados/migrantes (San Miguel Allende, Ajijic). Creo que se descubrirían razones multifactoriales que permiten o no el desarrollo de la industria de ELE en cada contexto.
- 21 Estudiantes, procedencia
- 22 Dinero público dedicado al sector.
- 23 En Turín la especialización en la enseñanza de ELE es casi inexistente, lo he entendido durante la selección de los profesores antes de abrir el centro. En mi opinión un estudio del sector tiene que integrar las variables que tengan que ver con la preparación específica de los profesores y su trayectoria profesional (el haber dado clase también en empresas, por ejemplo; o solo en academias o en la escuela pública...).
- 24 El entorno
- 25 Incluiría las variables del ítem 4 .
- 26 Esta pregunta resulta ambiciosa, se pretende que el que responde cree su propio estudio, éste debe ser el trabajo del investigador, no de los encuestados.
- 27
- 28 En orden de importancia de mayor a menor: 1. Número de estudiantes matriculados
- 29 Actitud de los alumnos y de sus padres ante el estudio de una lengua extranjera
- 30 profesorado curso
- 31
- 32 Incluiría la variable de transferencia de créditos y la verificación de las conductas de salida de los estudiantes
- 33 Creo que las incluidas en este cuestionario son muy adecuadas.
- 34 Algo similar a las cuatro dimensiones sugeridas
- 35
- 36 Principios metodológicos rectores
- 37 N° DE ESTUDIANTES
- 38 Políticas de inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas, observaría cómo se enseñan temas culturales sensibles como familia, género, migración.
- 39
- 40 Creo que las variables de este estudio son pertinentes. Sin embargo, la estabilidad política y social de un país inciden significativamente en la industria de la enseñanza de ELE/ELSE
- 41 Creo que las que se incluyen en el estudio son las adecuadas
- 42 Todos los mencionados hasta ahora en este cuestionario, en la proporción que he otorgado a cada una.
- 43 Profesores, ¿en que condiciones contractuales están? Su estabilidad y motivación es la base para que la industria se desarrolle y los alumnos aprendan. Para mi es básico, todo lo demás son aderezos a lo esencial.
- 44 Oferta académica para la formación de profesores

- 45 Es importante conocer las razones del estudio del español y que peso tiene la utilización profesional de la lengua en contraposición con la más lúdica. Es decir ¿por qué? Y ¿para qué? Estudio español
- 46 Incluiría estas mismas cuatro variables, pero le daría menos peso a la variable entorno que a las tres restantes
- 47 Las mismas variables que ya se han incluido en los estudios de Turismo idiomático en España
- 48 Desarrollo económico
- 49 NR
- 50 Una buena formación del profesorado, de calidad, que profesionalice nuestra labor.
- 51 Prestaría mucha más atención específica al contexto, diferenciando entre servicios directos al alumnos (transporte, alojamiento, actividades extracurriculares y culturales)
- 52 La Institución y su entorno son muy importantes, el prestigio de las universidad y su organización garantizan que se desarrolle un curso de idiomas y en este caso es más cómodo para el extranjero y me parece le da más seguridad
- 53 Como mencioné anteriormente para el Ecuador el factor o variable más importante es la promoción del país como un lugar que a más de ofrecer el aprendizaje de la lengua ofrece toda su complejidad de país como su diversidad de regiones, naturaleza, clima privilegiado, etc No la pondro porque pienso que habría que desmenuzarla en diferentes puntos por lo tanto la variable en general sería 100
- 54 Sí, me parece correcto. Permite hacer un diagnóstico efectivo de la situación
- 55 Tipo de estudiantes o procedencia para saber los posibles errores y diseñar una metodología de acuerdo con sus intereses y necesidades
- 56 Aumento de los estudiantes por ciudades y países hispanohablantes en los últimos 10 años.
- 57 DEMANDA POR PARTE DE LOS INTERESADOS
- 58 Entorno de Aprendizaje
- 59 Incluiría la actitud hacia una perspectiva intercultural/pluricultural en las distintas dimensiones propuestas en el punto 4.
- 60 Siento no poder responder a esta cuestión
- 61 Las que te menciono del Ministerio de Educación Colombiano o las que proponen los rankings internacionales para evaluar la calidad de los programas e instituciones en el mundo. Me parece que la ponderación la deben hacer equipos de profesionales como se aconseja porque en cada contexto y situación específica de enseñanza pueden variar
- 62 Percepción hacia la norma lingüística de la zona que se tiene a nivel local/regional/ nacional.
- 63 Control de la competencia
- 64 Tendría en cuenta el papel del profesor no solo como docente sino como investigador
- 65 Instituciones donde se imparte
- 66 Políticas de desarrollo local/regional asociadas a las políticas lingüísticas y de valoración y/o recuperación de identidades lingüístico-culturales llevadas adelante por los estados nacionales, provinciales, etc
- 67 Las ya incluidas en este estudio me parecen suficientes.
- 68 NO tengo ni idea.
- 69 Vinculación con el entorno social y cultural del país y de los estudiantes

P12.2 Si tuviera en sus manos la posibilidad de hacer un censo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, es decir, un estudio exhaustivo para conocer a fondo las características del desarrollo del sector. ¿Qué variables incluiría usted y qué tipo de importancia o peso deberían tener unas respecto a las otras?

- 1 La necesidad de que todo profesor de español haga investigación a partir de su experiencia docente
- 2
- 3 Conexión de los cursos de ELE/ELSE con necesidades en el sector servicios en países diferentes al lugar de enseñanza.
- 4
- 5 Publicaciones académicas especializadas
- 6 Institución
- 7 así como la adaptación de la metodología utilizada a las necesidades de cada país donde se enseñe el español como lengua extranjera.
- 8 Grado de formación de los profesionales en el área
- 9 Por otra parte, el hecho de que seamos una nación plurilingüe y multicultural inhibe el desarrollo de una política de estado que abiertamente apoye el desarrollo del español.
- 10 el segundo es más desarrollado en España, con un desarrollo centrado en la economía. Sobre esto debería reflexionar mucho más pues la idea la tengo muy cruda y es difícil ponderar en el aire.
- 11 El reconocimiento del mercado interesado en el lugar y que quieren aprovechar para aprender la lengua.
- 12 Segunda, la actitud de la persona hacia la cultura y sociedad de la lengua.
- 13 Hay cuestiones familiares también
- 14
- 15 oferta de programas de actualización docente
- 16
- 17
- 18
- 19 Características del centro
- 20
- 21 número de centros
- 22 Calidad de los centros
- 23
- 24 la institución que enseña
- 25
- 26
- 27
- 28 2. Caracterización de los estudiantes: origen (nacionalidad, turista / residente / refugiado), edad, sexo, lengua materna, nivel educativo)
- 29 Presupuesto
- 30 evaluación estudiantes
- 31
- 32

- 33
34
35
36 Calidad docente
37 DURACIÓN DE LA ESTANCIA
38 Exploraría las posibilidades de capacitación a los docentes como agentes culturales
39
40
41
42 Incluiría otra: posibilidades otorgadas por esta industria para quedarse estudiando o trabajando en el lugar donde se ha estudiado ELE.
43
44 Relaciones y convenios con otras instituciones
45
46
47
48 Interés cultural
49
50 Unas instalaciones adecuadas, acordes con las nuevas metodologías
51 la existencia de un plan interinstitucional y de apoyo oficial
52 Por otro lado la exigencia de titulación para los docentes y la tradición de la universidad argentina en la enseñanza de idiomas favorece que el nivel de la enseñanza sea mejor que en instituciones privadas
53
54 Desarrollo de la investigación en el área
55 Elaboración de material de estudio de acuerdo con la realidad del país donde los aprendices están desarrollando su competencia comunicativa en español.
56 Ranking de Centros de estudios de español
57 TRADICIÓN
58 Estadísticas evaluación de centros
59
60
61
62 Percepción, interna y externa, hacia los "productos culturales" (novela, teatro, cine, espectáculos, etc.) que se desarrollan en esa norma hispánica
63 Inspecciones de calidad.
64
65 Investigación aplicada
66 Impacto de la presencia de estudiantes no hispanohablantes en las comunidades universitarias en relación a los modos de adecuación o no de los planes curriculares o de las ofertas académicas de las instituciones
67
68
69 Ratio inversiones en infraestructuras/formación profesorado

P12.3 Si tuviera en sus manos la posibilidad de hacer un censo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, es decir, un estudio exhaustivo para conocer a fondo las características del desarrollo del sector. ¿Qué variables incluiría usted y qué tipo de importancia o peso deberían tener unas respecto a las otras?

- 1
2
3 Utilidad de los cursos de ELE/ELSE para movilidad laboral de los estudiantes
4
5 Oferta de cursos especializados (posgrado, máster, etc.)
6 Profesores
7
8 Ofertas "certificadas" tanto para la formación de profesores como para aprender ELE.
9
10
11 El reconocimiento de la seguridad y estabilidad del contorno
12 Tercera, la motivación que adquiere de su entorno.
13
14 promoción de congresos o eventos relacionados con el tema
15
16
17
18
19 Alumnos matriculados
20
21 número de profesores
22 Calidad de la formación del profesorado de ELE
23
24 los profesores
25
26
27
28 3. Tipo de institución (universidad /escuela de idiomas, pública / privada) 4. Metodología de enseñanza
29 Accesibilidad

30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	Orientación y portafolio de herramientas de evaluativas
37	VARIEDAD DE NACIONALIDADES Y SU DISTRIBUCIÓN
38	y las opciones de aprendizaje-servicio en la institución.
39	
40	
41	
42	
43	
44	Cantidad de estudiantes
45	
46	
47	
48	Demografía de los países
49	
50	Una metodología dinámica y flexible, que recoja las necesidades del alumnado.
51	La localización del centro en relación a la variedad lingüística me parece un factor importante
52	También la capacidad de la unidad académica para crear y adecuar planes y estrategias es mayor comparada con otro tipo de instituciones
53	
54	Capacitación de profesores
55	
56	Importancia del español en la web
57	ESTUDIO DE LA LENGUA COMO OBJETO
58	
59	
60	
61	
62	Homologación o validez de la certificación del nivel idiomático exigido.
63	Cursos online y plataformas digitales de aprendizaje, muchas de ellas gratuitas.
64	
65	Entorno
66	
67	
68	
69	Atención a la diversidad del alumnado

P12.4 Si tuviera en sus manos la posibilidad de hacer un censo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, es decir, un estudio exhaustivo para conocer a fondo las características del desarrollo del sector. ¿Qué variables incluiría usted y qué tipo de importancia o peso deberían tener unas respecto a las otras?

1	
2	
3	
4	
5	Volumen de negocio de cursos y productos ELE en términos de PIB
6	Resultados
7	
8	
9	
10	
11	La confirmación de la calidad de la institución
12	Cuarto, el factor económico.
13	
14	
15	condiciones de trabajo de los profesores de ELE/ ELSE
16	
17	
18	
19	Contexto de desarrollo (inmersión/ no inmersión)
20	
21	precio de los cursos, variedad de la oferta, concentración de la oferta
22	Aumento de los aprendientes de ELE en los últimos años
23	
24	
25	
26	
27	
28	5. Tipos de cursos (español general, propósitos específicos) 6. Convenios nacionales e internacionales
29	
30	

31	
32	
33	
34	
35	
36	Calidad y pertinencia de materiales
37	Nº DE ESCUELAS
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	Producción de materiales e investigación
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	La penetración del turismo idiomático en la ciudad y su apertura recíproca es otro elemento importante que determina la experiencia del alumno
52	
53	
54	Acceso a bibliografía por parte de investigadores y alumnos
55	
56	Importancia del español en la investigación, especialmente en Humanidades y Ciencias sociales
57	UBICACIÓN ESTRATÉGICA DEL LUGAR DE APRENDIZAJE
58	
59	
60	
61	
62	Prestigio de la formación del profesorado y las metodologías que se utilizan
63	La formación pedagógica del profesorado, la mayoría son filólogos sin formación pedagógica específica.
64	
65	Formación de profesores
66	
67	
68	
69	

P12.5 Si tuviera en sus manos la posibilidad de hacer un censo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, es decir, un estudio exhaustivo para conocer a fondo las características del desarrollo del sector. ¿Qué variables incluiría usted y qué tipo de importancia o peso deberían tener unas respecto a las otras?

1	
2	
3	
4	
5	Política lingüística del país
6	
7	
8	
9	
10	
11	La confirmación del ambiente y la experiencia con el apoyo de los maestros.
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	7. Tipo de contratación laboral de los docentes 8. Experiencia laboral de los profesores
29	
30	
31	

32	
33	
34	
35	
36	Calidad en el servicio prestado (atención oportuna y asertiva)
37	N° DE ESCUELAS ADREDITADAS
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	Cantidad y tipo de institutos donde se enseña
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	
61	
62	Factores externos a lo lingüístico como la seguridad, la conectividad y la infraestructuras del entorno. Relaciones del lugar con otros entornos internacionales.
63	
64	
65	Oferta de cursos
66	
67	
68	
69	

P12.6 Si tuviera en sus manos la posibilidad de hacer un censo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, es decir, un estudio exhaustivo para conocer a fondo las características del desarrollo del sector. ¿Qué variables incluiría usted y qué tipo de importancia o peso deberían tener unas respecto a las otras?

1	
2	
3	
4	
5	Productos y servicios que hagan uso de las TIC
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	9. Formación de los profesores 10. Posibilidades de actualización de los docentes
29	
30	
31	
32	

33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69

Actividades extracurriculares
CONGRESOS-INVESTIGACIÓN ELE

Apoyo institucional a la lengua y a la cultura (desarrollo del mercado lingüístico y cultural a nivel local o regional)

Impacto tecnológico

P12.7 Si tuviera en sus manos la posibilidad de hacer un censo de la industria de la enseñanza de ELE/ELSE, es decir, un estudio exhaustivo para conocer a fondo las características del desarrollo del sector. ¿Qué variables incluiría usted y qué tipo de importancia o peso deberían tener unas respecto a las otras?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

Nivel de profesionalización de la especialidad

11. Materiales didácticos desarrollados 12. Investigaciones desarrolladas

35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69

Atractivos turísticos y culturales. Posibilidades de negocio y mercado internacional en la zona.

Medios de comunicación

P13.1 ¿Qué actitudes y/o creencias de los profesores y de los estudiantes hacia la lengua y hacia la enseñanza podrían intervenir en el desarrollo de la industria de enseñanza de ELE/ELSE en un lugar o en una institución determinada?

- 1 Definitivamente la metodología del profesor
 - 2 No sabe/no contesta
 - 3 Reconocimiento de las variedades de la lengua española.
 - 4
 - 5 Creencia de los alumnos de que se trata de una lengua fácil/difícil de aprender
 - 6 Establecer comparativos con la cultura propia en donde se considere que la cultura propia es “mejor” que la otra.
- Actitudes de superioridad (profesores y estudiantes)
- 7 Si hablamos de los profesores la actitud positiva que derive de una vocación por la enseñanza.
 - 8 Español como una herramienta para ubicarse en el mercado laboral
 - 9 Debido al desarrollo todavía incipiente de los profesionales de la enseñanza de ELE en México, considero que no tienen una perspectiva amplia de la situación de la variante mexicana del español. Aunque se percatan del predominio del castellano, no aciertan a comprender todas las variables que influyen en que en nuestro país no se atienda el desarrollo de la industria de la enseñanza de ELE.
 - 10 En principio la que más afecta desde Hispanoamérica es la desvalorización de las variantes regionales frente a la(s) española(s), fruto de una política lingüística muy consistente desde España y con sectores muy cómplices desde Hispanoamérica, además de cuestiones culturales: por ejemplo, los aspectos culturales que se resaltan en España tienen que ver con la lengua y su historia, en Hispanoamérica generalmente tienen que ver con las lenguas originarias: el interés cultural para aprender se distorsiona
 - 11 Para el estudiante: el interés por aprender la lengua en relación con una experiencia de inmersión y sentirse seguro y cómodo en el entorno. Seguros que quieren tener una gran experiencia.
 - 12 Una actitud podría ser que los maestros tengan un profundo sentimiento de ser un embajador de la cultura. También que estos sean profesionales en su trabajo.
 - 13 Creo que los profesores no tienen casi ningún peso en la decisión de los alumnos
 - 14
 - 15 En los profesores, podrían intervenir creencias relativas a las características personales de sus estudiantes, a su lengua de origen, a sus costumbres socioculturales.
 - 16 Además de todas las que hemos visto, la forma de atender al cliente.
 - 17 Creo que sí, pues uno enseña la variedad que aprendió y que habla y esa tiene una valoración mayor.
 - 18 Que la variante del español no tuviese prestigio o valoración positiva debido a aspectos de desarrollo económico, cultural o político.
 - 19 Las positivas: reconocimiento de la variedad del español
 - 20 Antes que nada debe existir voluntad por parte de las autoridades para desarrollar la enseñanza de ELE de manera que puedan adecuar la infraestructura y capacitar al profesorado. En algunos casos la demanda existe (destinos turísticos) y la oferta se adecua a esa demanda. En el caso de las universidades, se crea una oferta como resultado de las políticas de vinculación con instituciones en el extranjero.
 - 21 Conciencia clara de la importancia de la labor del profesor de ELE / Dignificación de la actividad
 - 22 Estímulos profesionales que ahora no existen

- 23 Ser directora de una escuela ELE USAL me ha llevado a apostar por una marca reconocida a nivel mundial y por su metodología. A mis profesores les pido que estudien a fondo lo que la universidad de Salamanca representa en el campo de la enseñanza ELE para transmitirlos a los alumnos el ser parte de la comunidad en la que ha nacido el concepto de enseñanza de ELE y lo ha difundido en el mundo. Los datos de la difusión del español y la contribución de la USAL en esto son una referencia importante, tanto para el profesor como para el alumno.
- 24 Afecto a la lengua y al país en el que se estudia
- 25 Considero que los profesores tienen el papel de enseñar una lengua de modo que pueden contribuir a su difusión y al desarrollo de la industria. En eso consiste su función.
- 26 Distancia entre las lenguas
- 27
- 28 1. El prestigio social (académico/económico) del español
- 29 Prejuicio contra el español
- 30 Afición e interés por la enseñanza y el aprendizaje.
- 31
- 32 El español como un elemento más que ayuda al desarrollo de competencias globales que finalmente se traducen en mayores opciones de empleabilidad – por ejemplo -
- 33 Las incluidas en este cuestionario son muy adecuadas.
- 34 Por parte de los profesores, sin duda también su motivación y pasión hacia la enseñanza y sus metas profesionales.
- 35 Apertura hacia la multiculturalidad
- 36 Ciertamente, quien aprende un idioma en estos países con español como lengua del entorno muestran en general una actitud positiva hacia la lengua y hacia el aprendizaje del mismo. No obstante, uno de las actitudes más negativas puede ser la relacionada con la actitud lingüística, entendida esta como el nivel de prestigio o desprestigio de la variante lingüística del lugar, tanto por parte de los estudiantes como por parte de los profesores.
- 37 El aprendizaje de español en programas de inmersión acelera el ritmo de aprendizaje con respecto al aprendizaje en el propio país
- 38 Los profesores son agentes sociales y como tales llevan información de la cultura al aula, si esos contenidos están permeados de estereotipos así estarán influenciadas las clases.
- 39 Las creencias sobre que hay unas variedades mejores o más útiles que otras, sobre el impacto que tiene en las relaciones comerciales, etc. Esto influye muchísimo en cómo y dónde quieren aprender.
- 40 Actitud de los profesores: que el español no es importante. Y que es fácil de aprender.
- 41 NR
- 42 Las mencionadas en este cuestionario
- 43 Contar con profesores con vocación, motivación a la vez que bien formados en el legado cultural y lingüístico hispano hablante.
- 44 Los prejuicios acerca de que una variedad de lengua es mejor que otra, o que en un lugar geográfico se enseña mejor que en otros.
- 45 El desarrollo de la industria vendrá por la exigencia de acreditaciones oficiales y también porque oficialmente se tome de verdad en serio la industria del español. La creencia más importante de todos es que el idioma que aprendo me sirve como un instrumento más tanto profesional como personal. Hay que huir de la creencia del turismo lingüístico para centrarnos más el “el turismo profesional”
- 46 Una de las creencias que más influyen negativamente en el desarrollo de la enseñanza de ELE es la de que para ser profesor de español es suficiente con hablar la lengua. De igual modo la creencia de que un profesor nativo es mejor que un no nativo, aunque el primero no tenga formación específica y el segundo sí.
- 47 Que los profesores no se limiten a ser docentes sino que se transformen en gestores, prescriptores y animadores culturales; con el debido reconocimiento por parte de las instituciones de su profesionalidad, tanto en las ventajas contractuales como en las de los salarios
- 48 Conciencia de las variedades del español
- 49 NR
- 50 Creencias metodológicas en relación a los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- 51 El prestigio de las variedades lingüísticas
- 52 El monolingüismo no favorece la enseñanza de ELSE, siempre los contextos plurilingües son permeables
- 53 La religión, afiliaciones políticas, valores familiares, estereotipos de culturales
- 54 Es muy importante tener en cuenta el contexto sociocultural en que se desarrollará la enseñanza, desde variables culturales a religiosas
- 55 La concepción de enseñar la variante de lengua predominante en el país donde se desarrolla la enseñanza de ELE.
- 56 Necesidad de usarla en: Su entorno académico. Su entorno laboral. Su entorno familiar.
- 57 Definitivamente, la necesidad de la lengua y su posición en el mundo; es decir, cuán conocida es la lengua, cuán usada es, cuánto se consolida en el mundo de la productividad y en el del conocimiento, entre las más importantes.
- 58 Debemos tener en cuenta, que cuando enseñamos una lengua transmitimos nuestros conocimientos sobre ella, también nuestros pareceres y prejuicios acerca de cómo es y cómo debe ser la lengua, por verídicos o erróneos que sean. Este conjunto de posiciones respecto a una lengua pertenece al campo de estudio de las actitudes lingüísticas
- 59 Pensar en los cursos de ELE más allá de los contenidos lingüísticos pautados por los distintos niveles y centrarnos en las necesidades lingüísticas reales de los alumnos. A veces no es fácil por la heterogeneidad de la clase, pero sí posible.
- 60 La creencia de que la variante del español hablada en determinadas regiones es más pura que otras ha hecho y continúa haciendo daño a la enseñanza de la lengua y a la imagen de la propia lengua
- 61 De los profesores considerar unas culturas mejores o peores que otras
- 62 Los profesores deben asumir la validez y prestigio de todas las variedades del español (en su norma culta) y mostrar una actitud activa de reactualización de metodología y creencias lingüísticas.
- 63 Del profesorado, la actitud que más influye, a mi entender, es la concepción de la enseñanza del español como la transmisión de competencias lingüísticas, dejando de lado un enfoque más pedagógico. Hay una gran carencia en la formación del profesorado con respecto a la adaptación del currículum a las necesidades del estudiante.
- 64 Tendría que investigarlas
- 65 Capacidad de adaptación al cambio, curiosidad, competencia plurilingüe, formación, dedicación, innovación docente, autonomía
- 66 Por parte de los profesores: apertura a las adecuaciones necesarias (tanto en lo metodológico como en los contenidos) en tanto lo demande un mundo globalizado en pos de la colaboración a una ciudadanía internacional.

67 Lo cultural se aprende en la calle; en el aula se aprende gramática. (El choque entre el enfoque de la institución/profesores y el que han usado históricamente los estudiantes puede obstaculizar (al menos al principio) el proceso de enseñanza-aprendizaje.

68

69 NS/NC

P13.2 ¿Qué actitudes y/o creencias de los profesores y de los estudiantes hacia la lengua y hacia la enseñanza podrían intervenir en el desarrollo de la industria de enseñanza de ELE/ELSE en un lugar o en una institución determinada?

1 La motivación y grado de estudio del estudiante

2

3 Conocimiento de las metodologías propias de ELE/ELSE

4

5 Actitud de los profesores poco/muy abierta a adaptarse al entorno (metodología, actividades)

6 Considerar las capacidades propias frente al aprendizaje de otras lenguas: creencias como que yo no soy capaz de aprender (estudiantes)

7 Hablando d ellos alumnos la actitud de querer aprender independientemente de la necesidad que tenga de aprender español

8 Convencer a las instituciones, estudiantes y profesores de la importancia del ELE

9 Las comunicaciones globales los confrontan con estereotipos, pero no tienen una clara idea de cómo se ubica nuestra variedad en el contexto internacional. Desde mi perspectiva, hay una gran ingenuidad al respecto.

10 También funcionan aspectos políticos (por ejemplo en Europa y en EEUU donde la lengua de los inmigrantes hispanoamericanas suele ir asociada con el menosprecio social y económico a esa masa humana).

11 Para el profesor.- Él es parte de la propuesta que ofrece la institución en el mercado y como parte del entorno. La estancia del estudiante cuenta con la confianza y empatía a su profesor como parte de la seguridad en el lugar. El profesor es la parte directa interactiva de la institución hacia el estudiante. Por supuesto que representa mucho como parte de la industria.

12 Por parte de los estudiantes que estos sientan una empatía hacia la cultura y que esté motivado a aprender. Y probablemente que estos estudiantes tienen una buena formación académica y seguramente es un tipo de estudiante exigente.

13 Los estudiantes buscan poder comprender a los nativos, les preocupa que la variante del español sea demasiado difícil de comprender o poco "culto"

14 No se me ocurre qué creencias. Creo que una buena disposición emocional hacia su propio aprendizaje de la nueva lengua por parte del estudiante es importante.

15 En los alumnos, podría intervenir creencias vinculadas con el prestigio del español en su país natal, las características de los habitantes del lugar hispanohablante donde se encuentra y el tipo de motivación para aprender esta lengua.

16

17

18

19 Las negativas: considerar que hay una variedad superior a las restantes

20

21

22

23

24 atención personalizada

25

26 Uso del español para fines comerciales

27

28 2. El reconocimiento de una "variedad prestigiosa" del español

29 Falta de presupuesto

30

31

32

33

34 La motivación de los estudiantes, sin duda. El contexto donde lo estudian y la facilidad que tengan para poder practicar el idioma y para aplicar lo que aprenden (ya sea en un contexto social o profesional).

35

36 Debe por tanto empoderarse a los profesores en el sentido de entender que no hay mejor ni peor variante lingüística o cultural. Se tienen diferencias, pero debe ser un diálogo de igual a igual en términos idiosincráticos y lingüísticos.

37 El contacto intercultural facilita la competencia comunicativa de los estudiantes

38

39

40

41

42

43 Proyectar la riqueza cultural y el patrimonio natural de america-latina es básico para que alumnos decidan aprender el español.

44 Sin embargo, me parece un factor de peso el trabajo del Instituto Cervantes para establecer convenios con gobiernos e instituciones y hacer válidas sus certificaciones, de manera que se genera la creencia de que la norma (lingüística y pedagógica) debe proceder de España. Me parece fundamental. La variedad enriquece, amplía la visión del mundo y abre fronteras lingüísticas y culturales. La lengua no se habla mejor en lugares específicos ni pertenece a un país o institución determinada. En cuanto a las certificaciones, estas no deberían ser tampoco una forma de legitimar una variante de lengua particular como la mejor o única que puede certificarse.

45

46 También es relevante la creencia mantenida en muchos sectores, tanto de profesores como de estudiantes, de que existen variedades del español más correctas que otras.

47

48 Conocimiento de las normas hispanas del español

49
50 Favorecimiento de contextos de inmersión.
51 el aprendizaje como un proceso interesante y creativo
52 En Patagonia se invisibiliza al extranjero sobre todo si es latinoamericano y hablante de una lengua originaria, cuando se trata de un extranjero europeo, la solución es hablarle e inglés. Hay en esta región escasa conciencia del español como lengua de contacto
53
54
55
56
57
58
59
60
61 De los estudiantes la valoración de la variedad de lengua y del país y mundo hispano en general.
62 Es necesario que los alumnos y profesores dejen atrás la creencia de que sólo el español de ciertas zonas es el español "de cultura" y, por tanto, el que se debe enseñar.
63
64
65
66 Por parte de los estudiantes, cada vez creo que buscan un lugar donde las lenguas sean el puente que les permita transitar con seguridad la inserción a otras culturas. El mundo hispanófono es requerido para transitar hacia esa idea
67
68 La creencia de que el español es fácil de aprender (Al menos en ciertos países existe esa idea). Es tanto positivo (atrae a ciertos estudiantes inicialmente) como negativo (no es necesariamente cierto que sea más fácil).
69

P13.3 ¿Qué actitudes y/o creencias de los profesores y de los estudiantes hacia la lengua y hacia la enseñanza podrían intervenir en el desarrollo de la industria de enseñanza de ELE/ELSE en un lugar o en una institución determinada?

1
2
3 Valoración del impacto cultural del español en el mundo global.
4
5 Desmotivación/motivación profesional de los profesores (perspectivas laborales, sueldo)
6 Irrespetar las tradiciones culturales y características personales propias. Medir a todos de la misma manera. (profesores)
7
8
9
10 Se ha avanzado algo en cuanto a la visión de países modernos en la región, pero todavía falta desarrollar políticas consistentes acerca de que vale la pena aprender la lengua en nuestros países por tales y cuales razones, modernas y "no exóticas".
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24 programas de estudios variados
25
26 Prestigio del español en un determinado lugar
27
28 3. La valoración de las demás variedades del español
29
30
31
32
33
34
35
36
37 El aprendizaje en inmersión es más motivador
38
39
40
41
42
43
44
45

46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69

Respeto por las variedades idiomáticas

Posibilidades de intercambios culturales.
el peso del español en el mundo

En cuanto al alumnado, entre el gran abanico de posibilidades que lleva alguien a estudiar español, desde mi punto de vista existen dos grandes bloques: quienes estudian español por atracción hacia la cultura hispana (en un amplio sentido) y quienes lo estudian como vehículo necesario para desarrollar negocios en las zonas hispanas, ahora, sobre todo en los países en vías de desarrollo.

P13.4 ¿Qué actitudes y/o creencias de los profesores y de los estudiantes hacia la lengua y hacia la enseñanza podrían intervenir en el desarrollo de la industria de enseñanza de ELE/ELSE en un lugar o en una institución determinada?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44

Pocas/muchas opciones de los profesores para el crecimiento profesional (cursos de formación y actualización, participación en programas y proyectos)

y un buen elenco de profesores.

Grado de diferencias culturales

45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69

P13.5 ¿Qué actitudes y/o creencias de los profesores y de los estudiantes hacia la lengua y hacia la enseñanza podrían intervenir en el desarrollo de la industria de enseñanza de ELE/ELSE en un lugar o en una institución determinada?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47

Creencia de los alumnos de que es una lengua poco/muy útil para su vida

48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69

P14 ¿Cuán importante es, que dentro de la formación ideal de un profesor y de un estudiante de español como lengua segunda o extranjera, en el siglo XXI, se impulse una “competencia panhispánica” que fomente el contacto, los estudios, los viajes, las relaciones, las experiencias de profesores y de los estudiantes de ELE/ELSE con la mayor cantidad posible de países hispanohablantes y sus culturas como meta-objetivo?

- 1 Me parece fundamental. En los últimos años hemos experimentado un notable incremento de estudiantes de intercambio. En mi opinión, faltaría lograr este mismo avance a nivel de profesores
- 2 Importante
- 3 Considero fundamental esta formación, ya que de lo contrario estaríamos pensando en una didáctica del español ajena a la realidad y considerando un estado unitario de la lengua española en un diastema inventado y, por lo tanto, falso frente a la realidad lingüística de uso.
- 4 El conocimiento de las variantes del español de América y de sus países es de suma importancia para enseñar español
- 5 Es muy importante (aunque no me gusta la denominación “competencia panhispánica” por sus posibles connotaciones de dominación). Pero creo que sería más importante la “competencia intercultural”, no limitada al mundo hispánico sino abierta al contacto con diferentes lenguas y culturas fuera del español.
- 6 Esta competencia panhispánica se relaciona con la competencia intercultural. Más bien se debe trabajar en el conocimiento y certeza de las diferencias culturales entre los países hispanoparlantes.
- 7 Siempre que la institución pueda ofrecer esa posibilidad, ésta sería totalmente recomendable y positiva para hacerles llegar a los alumnos la realidad múltiple que ejemplifica al español como la lengua oficial en diferentes países.
- 8 Importante, pues desarrollar la competencia panhispánica daría tanto al estudiante y como al profesor una visión del mundo hispanohablante más amplia.
- 9 Lo considero fundamental. Según mi experiencia, los profesores que han tenido la oportunidad de trabajar en departamentos de lenguas colaborando con profesores provenientes de distintos países hispanoamericanos adquieren una conciencia no solo lingüística, sino también sociolingüística, intercultural e identitaria que redundan positivamente en su práctica docente.
- 10 Son dos problemas diferentes: el profesor debe tener, idealmente, una visión global (y respetuosa) del mundo hispánico, sin prejuicios, un buen conocimiento de la historia, desarrollo y otros elementos por lo menos de las principales variedades y una idea clara de las políticas nacionales e internacionales relacionadas con los valores (políticos, económicos, culturales) de la lengua, su promoción, difusión y enseñanza. En ese sentido, deben ser claros los objetivos de trabajar con la lengua común (no con exclusividades como se suele hacer en los enfoques españoles) y con el enfoque de que estamos hablando de un patrimonio común. Creo que desde el punto de vista de las “políticas” la variedad panhispánica ha devenido en un respetuosa utilización marginal de las variedades mayoritarias hispanoamericanas al servicio de los intereses de España, sobre todo económicos pero un poco también de políticos.
- 11 Las experiencias de inmersión son la mejor oportunidad para conectar todos los elementos que se relacionan con el aprendizaje de la lengua. Para los profesores también, que fungan como promotores culturales.
- 12 Muy importante, es una manera de adquirir mayor conocimiento lingüístico, cultural y social.
- 13 Me parece muy importante, la formación de los profesores que van a impartir ELE debería hacer hincapié en este aspecto.
- 14 Muy importante, eso sí que sin olvidar que la lengua se actualiza en una variedad determinada por varios factores (regionales, culturales, etarios, etc.)
- 15 Es muy importante, porque permite una mejor enseñanza- aprendizaje del español al vincularlo con las distintas culturas en las que se enmarca. Ello posibilita, por un lado, que los docentes comprendan mejor la cultura de origen de los estudiantes para, así, aplicar las estrategias metodológicas más idóneas de acuerdo con sus características y costumbres; y, por otro, que los estudiantes comprendan mejor las distintas ideologías subyacentes a la lengua, lo que le facilitará el logro de una competencia pragmática, sociolingüística e intercultural.
- 16 Es importante pero es difícil de conseguir.
- 17 Mucho, sería posible una desmitificación, una mayor comprensión sobre la variedad y sobre todo la valoración y aprecio a la diferencia, además del reconocimiento del aporte y diferencia cultural como un aprendizaje positivo.
- 18 Es muy relevante porque las diferencias entre las variantes a nivel lingüístico y cultural inciden en la comunicación efectiva en los respectivos países latinoamericanos.
- 19 Es fundamental
- 20 Me parece que sería adecuado pero lo veo altamente improbable, no solo porque las instituciones no han buscado estos intercambios sino porque, hablando del caso de México, incluso la comunicación entre las diversas instituciones ha sido muy laxa y hay alto desconocimiento de lo que se hace en otras instituciones del mismo país.
- 21 Muy importante.

- 22 Me parece necesario y muy motivador
- 23 El español no sería tan vivo sin la contribución de todos los países donde se habla: la lengua crece donde hay niños. De momento en este centro todas las personas que damos clase no hemos formado con el español de España, pero fomentamos continuamente el conocimiento de la riqueza de todas las variedades del español, de las culturas que lo componen. En esto los recursos de TIC son especialmente útiles, así como el auge que la literatura latinoamericana está conociendo en este momento en Italia.
- 24 Me parece enriquecedor ya que la posible movilidad y contacto del estudiante con otras culturas hispánicas, no sólo la del país de la institución, favorecería el éxito de ésta sobre otras escuelas del mismo sector.
- 25 En mi opinión, sería una buena estrategia para conocer mejor la lengua y cultura hispanas y establecer unos criterios para evaluar los conocimientos de la norma panhispánica. Sin embargo, no estoy segura de si el término "competencia" es apropiado.
- 26 Resulta decisivo que se conozca las variedades lingüísticas del español, aunque se debe tener en cuenta el entorno para decidir cuál de ellas se enseña principalmente.
- 27 Considero que este es un aspecto fundamental. Incidirá positivamente que se entienda que no existe preeminencia de una variedad del español por encima de otras y que, especialmente, enseñar español hoy supone un dominio paritario de las variedades que conforman la lengua. La competencia panhispánica es capital
- 28 Es muy importante. Ver punto 16.
- 29 En mi país (EEUU), me parece fundamental.
- 30 En el proceso básico, recomiendo una enseñanza neutral. Para la de nivel avanzada, será conveniente introducir más cosas panhispánicas
- 31
- 32 No es importante.
- 33 Me parece fundamental: no puede entenderse la enseñanza, aprendizaje e investigación en ELE sin tener en cuenta una visión panhispánica.
- 34 Enormemente importante. La riqueza del mundo hispano es algo muy positivo y con un potencial enorme que debemos explotar, de manera honesta y para el bien de todos.
- 35 No considero pertinente esta pregunta
- 36 Sin duda alguna es una ventaja que un profesor pueda dar cuenta de las variedades lingüísticas en el mundo hispánico, pero también debe entenderse que los viajes no es la única, ni quizá la más potente herramienta para adquirir dicha panhispanidad, sino una actitud observadora por parte del profesor en la que se observe, analice y respete las variedades con las que se tiene contacto.
- 37 Muy importante
- 38 Muy importante, las clases deben partir del concepto de diversidad como la norma, no como la excepción.
- 39 Importantísimo
- 40 Sería lo más recomendable puesto que hay más hablantes de español en los países latinoamericanos y una competencia "panhispánica" serviría para una mayor globalización del español
- 41 Es importante, pero poco posible
- 42 Es fundamental, aunque no siempre es necesario conseguirla con desplazamientos físicos. Las nuevas tecnologías ofrecen muchas posibilidades de conexión y colaboración entre diferentes lugares donde se aprende ELE.
- 43 No sé contestar a esta pregunta
- 44 Me parece fundamental. La variedad enriquece, amplía la visión del mundo y abre fronteras lingüísticas y culturales. La lengua no se habla mejor en lugares específicos ni es patrimonio de un país o institución en particular. En relación con la certificación, esta no debería ser una forma de legitimar una variante de lengua particular como la mejor o única que puede certificarse.
- 45 Es de una gran importancia porque hay que ver el estudio del español como el estudio de una cultura que engloba todo lo hispánico.
- 46 Lo veo más relevante en la formación del profesor, aunque no imprescindible porque, si bien un profesor puede enseñar la cultura de otro país es mucho más complicado que enseñe una variedad de español que no es la suya. Con respecto a los estudiantes creo que eso forma parte de los intereses de cada uno.
- 47 Me parece una variable muy a tener en cuenta. No existen todavía ofertas de convenios entre instituciones que le faciliten al estudiante y a la institución que lo envía la estancia en diferentes ciudades con variables dialectales diferentes.
- 48 Esta idea es clave. España ha dejado de ser el centro del idioma para pasar a ser una provincia más del mismo.
- 49 El conocimiento y experiencia sobre las diferentes variedades lingüísticas y aspectos culturales de los diferentes países de habla hispana deben formar parte de la formación de ambos, del profesor y del estudiante, en la medida en que el profesor pueda enseñarlos y al alumno, su conocimiento, le permita poder desenvolverse en las distintas situaciones de comunicación en las que se pueda encontrar a lo largo de su vida tanto personal, como profesional.
- 50 La ampliación de las perspectivas de uso de la lengua extranjera y de sus conocimientos culturales.
- 51 Es un horizonte de expectativas hacia el que deberíamos orientarnos los diferentes actores ELE
- 52 Inmerso en un contexto donde mayoritariamente escucha hablar solo español, es muy importante porque de lo contrario o lo percibe
- 53 Siempre será perfecto tener el bagaje cultural, no solo para la formación e n este caso del Español sino en general, siempre con la experiencia y las relaciones se aprende más y mejor
- 54 No me parece correcto impulsar una competencia panhispánica
- 55 Es fundamental porque de esa manera el docente y el profesor tendrá una visión general de las distintas variantes del español en todo el mundo hispano, de igual forma ayudará a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. En la medida en que los aprendices tienen una experiencia cultural y de convivencia en diferentes países hispanos, en esa medida se potenciará su conocimiento del español.
- 56 Es fundamental el avance en esa competencia panhispánica. Después se podría aplicar en concepto de glocalización a la enseñanza del español, podríamos contemplar el español estándar como si de una política corporativa general se tratara y a las diferentes variedades como peculiaridades locales. De este modo, todos tendríamos un mismo punto de partida, y en función de un análisis de necesidades de nuestro público meta, del alumnado, adaptaríamos nuestros programas en aquellos aspectos en los que hay variantes y divergencias relevantes. Recordemos que estas diferencias no están tanto en lo lingüístico (a excepción del léxico) como en lo sociocultural. Además, es bien sabido por todos que en el hecho comunicativo entre personas un error lingüístico es perdonable, es más, puede resultar hasta simpático, pero los errores por falta de competencia sociocultural en un lugar determinado son de consecuencias imprevisibles
- 57 Es trascendente impulsar la interiorización de una COMPETENCIA PANHISPÁNICA para que el discente se conciente de la importante cantidad de variaciones –a veces, dialectos; otras, registros- de la lengua española. De hecho, es función del

profesor recordarles a sus estudiantes que la lengua es un sistema vivo que, diariamente, nace, crece, se reproduce, se adapta, se resignifica y se transforma.

58 Es importantísimo trabajar la interculturalidad con los alumnos.

59 Muy importante, porque esa “competencia panhispánica” permitiría iniciar y fortalecer una integración latinoamericana con sustento en ELE/ELSE, tan necesaria para promover una identidad latinoamericana en el área de español lengua extranjera que contemple las convergencias y divergencias.

60 Muy importante. Considero que un estudiante de español debe ser tan capaz de interactuar con hablantes de otras variantes del español como un hablante nativo

61 Me parece que como meta objetivo está bien, un poco inviable por condiciones económicas, de movilidad, de perfiles, de situaciones de enseñanza etc. Sin embargo que lo que se debe fomentar es una mirada intercultural independientemente del país en el que se aprenda y enseñe.

62 Creo que ello depende de la finalidad para la que el alumno desea estudiar español. De manera ideal, eso sería lo aconsejable, pues conocer el español implica conocer, al menos de manera sucinta la gran variedad del mundo cultural hispánico, pero no hay que olvidar que generalmente el alumnado tiene unas prioridades o metas concretas. De manera que la mayor o menor incidencia en la competencia panhispánica dentro del desarrollo de las clases creo que debe depender de ello (no es lo mismo que aprendan español como desarrollo cultural general que como desarrollo empresarial para una zona concreta.)

63 A mi entender, es fundamental. Vivimos en una sociedad globalizada en la que el contacto del estudiante con diferentes acentos y culturas hispánicas es una realidad.

64 Es fundamental

65 Esencial

66 La idea de panhispanismo entendida como se define en la propuesta, creo que no se relaciona con una competencia que pueda definirse por el fomento al contacto con las culturas de diferentes países hispanohablantes. Si se trata de la formación de un profesor, se debería intentar la apertura al conocimiento y al reconocimiento del mundo hispanófono sobre la base de la valoración de las identidades lingüístico-culturales. En el caso de los estudiantes, ofrecerles la posibilidad de que puedan asistir a clases donde esa perspectiva les abra un abanico que les permita reconocerlas para luego usarlas conforme a sus las necesidades. El panhispanismo creo que es una construcción desde la utopía hegemónica de la política del estado español en relación al mundo hispanohablante fuera de la península

67 Es ideal aunque no siempre factible; por supuesto que sería enriquecedor y óptimo.

68 Relativamente importante, porque el español es una lengua de creciente importancia internacional. Sería bueno que se enseñase un cierto “español estándar” y después cada estudiante ya se iría “especializando” en el habla de la zona que le interese.

69 Idealmente, sería perfecto. Sin embargo, me parece excesivamente ambicioso. El ratio coste/beneficio es tremendamente elevado. Considero más interesante que la plantilla del profesorado sea diversa en cuanto a su origen y conocimiento de las variedades de la lengua y sus culturas.

P15.1 ¿Qué modelo de lengua debe enseñarse: la variedad del profesor, la variedad del lugar donde se estudie, una variedad “internacional” o “neutral”, la variedad castellana, un híbrido representativo de todas las variedades, otra?

1

2

3 Creo que es inevitable la presencia de la variedad del docente como punto de partida

4 El profesor debe enseñar el español que aprendió

5 Se enseña de hecho la variedad que practica el profesor o profesora. Cualquier otra opción es difícilmente viable.

6

7

8 A lo largo de mi labor como docente de segundas lenguas, he aprendido que lo importante de la variedad, es distinguir cuando hago referencia a la variedad del profesor (Yo siempre aclaro a mis estudiantes eso es mío),

9 El profesor solo puede enseñar con la variante estándar de su propia variedad geolectal, aunque sin desatender, según las necesidades de sus alumnos, la inserción dosificada y reflexionada de muestras pertenecientes a otras variantes.

10 La variedad del profesor, cuando este sea hispanohablante, o la variedad que aprendió cuando no lo sea, con notas y observaciones hacia las otras variables existentes

11 El modelo de lengua que debe enseñarse debe corresponder al lugar (es el argumento de muchos estudiantes-clientes).

12

13 El profesor debe hablar usando su variedad.

14

15

16

17 La variedad que se enseña es o la que habla el profesor o la aprendió

18

19

20

21

22 del profesor

23

24

25

26

27

28 En el aula debe enseñarse una variedad representativa del español. Es inevitable que los estudiantes aprendan más la variedad del profesor

29 Creo que solo se puede enseñar lo que habla el profesor, es decir, si es hispanohablante nativo (de Argentina, pj) o castellano, esa es el acento/la lengua que se enseñara. Con tal que el profesor es culto (es decir, no un ignorante que no hable correctamente).

30

31 Es una decisión del programa y los profesores que enseñan dentro del programa.

32

33

34
35 La variedad del profesor
36
37 En niveles superiores se puede utilizar la variedad del profesor
38 La variedad del profesor, primero
39 , por supuesto, de las capacidades y conocimientos del profesor. No hay una respuesta única.
40 Necesariamente, cada profesor enseña su propia variedad,
41 La variedad del profesor
42 Aquí hay varios factores: cada profesor debe, por supuesto, manejar su variedad de lengua;
43
44 Un profesor no puede evitar representar su propia variante y, quiera o no, es la que enseña. Sin embargo, eso no lo exenta
de conocer otras variantes y de reconocerlas.
45
46 Como dije en la pregunta anterior, es tarea complicada que un profesor enseñe una variedad que no es la suya de manera
natural.
47 Obviamente el profesor solo puede enseñar su propia variedad. Pero esta no debe ser muy marcada
48 Yo siempre he enseñado con mi variedad idiomática, pero señalando otras normas del español, al menos en lo que al
conocimiento general de las mismas se tiene.
49 la variedad del profesor
50
51
52
53
54
55
56 Depende. Debe hacerse un análisis de necesidades del público meta, atenderlas y adaptarse a ellas. Pero el profesor no
debe traicionar su variedad, no debe forzar un acento o una variedad determinada que no es la suya.
57
58
59 la del profesor, que es el mediador lingüístico cultural por excelencia en el sistema formal y que puede, además,
interactuar con el entorno del alumno.
60 La variedad del lugar donde se enseña sin perder de vista la variedad más estandarizada posible
61 La variedad del profesor que es la que éste domina, como conocimiento general debería conocer rasgos de otras
variedades para darle a conocer al estudiante algunos aspectos de éstas, pero no para enseñarlas si no se dominan y porque todas las
variedades son igual de válidas
62 Creo que lo más natural es enseñar la variedad del profesor, porque si no las clases serían un fingimiento irreal constante.
Ahora bien, el profesor debe tener en cuenta que es necesario que también lleve muestras de lengua de otras variedades del español
y la mayor o menor incidencia de estas muestras dependerá nuevamente de las necesidades de los estudiantes.
63
64
65 Dos variedades: variedad preferente y variedades periféricas. La variedad preferente estará siempre condicionada por la
variedad del profesor
66 La variedad que el profesor conozca, sepa y sepa enseñar
67
68
69

P15.2 ¿Qué modelo de lengua debe enseñarse: la variedad del profesor, la variedad del lugar donde se estudie, una variedad “internacional” o “neutral”, la variedad castellana, un híbrido representativo de todas las variedades, otra?

1
2 Pues una competencia panhispánica, vide supra 14.
3
4
5
6 La variedad del lugar donde se enseña tiende a primar porque se necesita para la comunicación diaria fuera del aula.
7
8
9
10
11 Los profesores deben ser locales que ellos pueden promover la identidad socio-cultural del lugar. Por lo menos, es el caso
en la manera que funcionan las escuelas en Latinoamérica.
12 Primeramente debe enseñarse la variedad del lugar donde se estudie
13 El libro debe optar por una variedad (atlántica o noroesteña) y paralelamente explicar la otra.
14 La variedad estándar panhispánica y la variedad estándar de la comunidad del profesor o del entorno, donde se encarna la
lengua viva.
15 No obstante, ello no implica eliminar totalmente aspectos léxicos y socioculturales propios del lugar donde se enseña la
lengua. De hecho, estos elementos deben incorporarse, siempre con la salvedad de que los estudiantes sean conscientes de que tales
rasgos son propios de esa localidad.
16
17
18 Se debe estudiar con una representatividad más fuerte la variante local porque es a la que está expuesta el alumno
19
20 En el caso de lugares donde se hable español, debe ser la del lugar donde se estudia de manera que el estudiante tenga
acceso a una lengua “real”.
21

22 Considero que la variedad de donde se enseñe
23
24
25
26 Dependiendo de los objetivos del aprendiz, podría optarse por la variedad del lugar donde se estudie
27
28 o la del lugar donde están estudiando.
29
30
31
32 Dependiendo de lugar, la variación dialectal propia
33 La variedad que va a necesitar el alumno en sus contactos con hispanohablantes
34 Depende. Entiendo que la más adecuada para el contexto donde estudia el alumno. No tiene mucho sentido obsecarse en la variedad de España si las clases se dan en Estados Unidos, igual que tampoco creo lógico centrarse en la variedad argentina o boliviana, por ejemplo, para clases en España. Creo que la clave es mantener el sentido común y, sobre todo, hacerle ver al estudiante que existen todas esas variedades, pero como algo positivo, sin frustrarle ni abrumarle, y siempre tratando de mencionar elementos léxicos y culturales lo más variados posible.
35
36
37
38 hay que aprender español de algún lugar
39 Al final todo depende de las necesidades, nivel, actitudes, etc. del estudiante
40 pero pienso que es la variedad del lugar donde se estudie.
41 o del lugar en que se estudie
42
43
44 Creo que la variedad del lugar donde se estudie, pero sin dejar de lado la diversidad.
45
46 En mi opinión el estudiante debe aprender español donde o con un profesor que le pueda enseñar en función de sus intereses si piensa vivir en un determinado país hispanohablante, por ejemplo.
47
48
49 Habría que buscar un equilibrio entre la variedad del lugar donde se estudie (si el alumno debe desenvolverse en ese lugar por ser donde reside),
50
51
52 La variedad del lugar
53 Pienso que parte del aprendizaje de estudiar un idioma fuera de nuestro país es justamente esa inmersión cultural, por lo que pienso la variedad del lugar es un modelo muy rico para el estudiante
54
55 Desde mi perspectiva se debe enseñar la variante del país de origen. Por ejemplo en Nicaragua predomina el voseo y desde los niveles iniciales le enseñamos al alumno esa norma, además del tuteo. Pero no debemos olvidas que el tuteo es más internacional
56
57
58
59 Se debe promover la variedad del lugar donde se estudie
60 La variedad del lugar donde se enseña sin perder de vista la variedad más estandarizada posible
61
62 No obstante, considero que es importante que si el alumno está inmerso en una zona concreta, se le enseñe esa variedad y si esta es distinta a la del profesor, este debe hacer lo posible por mostrarse, sobre todo, aquella fraseología, vocabulario o terminología popular que le sirva para sobrevivir y adaptarse a la zona con mayor éxito. (Por ejemplo, si va a vivir en Chile, necesitará saber que al maíz se le llama "choclo", mientras que en Canarias se le llama "millo")
63
64
65 y por la variedad que necesite el grupo de estudiantes.
66 La variedad que sea la necesaria conforme a los objetivos y necesidades de los estudiantes
67
68
69

P15.3 ¿Qué modelo de lengua debe enseñarse: la variedad del profesor, la variedad del lugar donde se estudie, una variedad "internacional" o "neutral", la variedad castellana, un híbrido representativo de todas las variedades, otra?

1 En otros casos, me inclino por la variedad neutral pero incorporando elementos del lugar donde se estudie, a fin de lograr una más rápida y mejor integración
2
3 pero es necesario que esta variedad se acompañe de un conocimiento activo de otras variedades y se tenga conciencia de una lengua estándar que estadísticamente reconozca la norma de prestigio en el campo de acción del modelo curricular propuesto.
4
5
6 Sin embargo, se debe tratar de presentar textos (orales y escritos) de distintas variedades para establecer patrones propios de otros países como el uso del pronombre vos/tú)
7 Partir de una variedad neutral en los niveles iniciales para pasar a una variedad más global conforme el nivel de los alumnos lo determine.
8 la internacional o neutral

9
10 Enseñar español debe significar enseñar la lengua común, sin preferencias ni exclusiones
11
12 seguido de una variedad “regional o internacional” y la neutral. Todas son relevantes.
13
14
15 Debe enseñarse, en principio, una variedad neutral a fin de que los estudiantes se preparen para interactuar en cualquier
país hispanoamericano.
16 Neutral y de ahí ir incorporando por nivel la dificultad.
17 No hay una variedad neutral, ese es un mito.
18 pero al mismo tiempo de se debe contrastar y ejemplificar con las otras variantes del mundo hispano.
19
20
21 Variedad internacional o neutra
22 No existe una variedad neutral, en primer lugar y, además, el profesor no tiene por qué forzar su variedad lingüística
haciendo esta artificial.
23
24 La variedad debería ser estándar en el sentido de comprensible por el alumno, en su mayor medida, pero si el profesor se
encuentra, por ejemplo en Andalucía o es canario, o de un país latinoamericano, no debería forzarse a hablar de una forma artificial.
25 Me parece muy acertada la pregunta. En mi experiencia como docente y como alumna de español ELE, creo que la mejor
opción para el alumno es la variedad estándar incluyendo de forma informativa elementos lingüísticos (léxico, fonéticos,
gramaticales) de otras variedades incluida la del profesor.
26 o una variedad internacional.
27
28
29
30 una variedad “neutral”
31
32 y el español como una lengua internacional que busca una versión normada o estandarizada.
33 ofreciéndole también al alumno información sobre los rasgos generales de otras variedades con las que puede entrar en
contacto.
34
35
36
37 En niveles bajos A1-A2-B1 se enseña una variedad internacional o neutral
38 conforme se avanza en los cursos, se incluye el estudio de otras variedades del español
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48 Es necesario desterrar viejas ideas que estigmatizan las variedades no castellanas de la lengua.
49
50
51
52 y la norma neutra es una manera de crear conciencia en el estudiante del panhispanismo
53
54
55
56
57
58 La variedad del Español estándar, haciendo hincapié en algunas formas lingüísticas que difieran dependiendo del lugar
en que se enseñe el español
59
60 A ello habrán de añadirse pinceladas sobre otras variedades que puedan ser de interés para los alumnos, bien porque
alguno de ellos haya vivido en otra región o país hispanohablante.
61 La variedad NEUTRAL no considero que exista
62 Creo que enseñar un español "neutral" que no se habla en ninguna parte es separarse de la norma real y acercarse a la
docencia de una lengua de laboratorio que hará que el alumnado suene antinatural. Del mismo modo que el docente sonará forzado
si tiene que expresarse en el aula con una norma que no es la suya.
63 Todo depende del tipo de curso y del objetivo del estudiante, pero yo siempre opto por una combinación de la variedad
local y la internacional.
64
65
66 No existe la variedad neutral o internacional, es invención comercial de algunas industrias como el cine subtulado en
EEUU por ejemplo.
67
68 Como dije anteriormente, en principio una variedad “neutral.” Después, a medida que el estudiante progresa o según los
intereses de la zona de aprendizaje, se potenciaría más uno u otra variedad.
69 Como punto de partida, una variedad “internacional”, con atención (en grado variable, en función del alumnado y sus
objetivos de aprendizaje) a la variedad local.

P15.4 ¿Qué modelo de lengua debe enseñarse: la variedad del profesor, la variedad del lugar donde se estudie, una variedad “internacional” o “neutral”, la variedad castellana, un híbrido representativo de todas las variedades, otra?

- 1 Si el estudiante va a dar el Examen DELE debe escuchar distintas variedades
2
3 y se tenga conciencia de una lengua estándar que estadísticamente reconozca la norma de prestigio en el campo de acción
del modelo curricular propuesto.
4 pero es bueno que también se eduque el oído de los estudiantes en otras variantes del español.
5
6
7
8 No sé si hablaría de un “híbrido representativo”. Para hablar de “variedad” hay que estar formado.
9
10 Un colombiano, un español, un noruego que aprendió la variedad andaluza, un japonés que aprendió la variedad
porteña....
11
12
13 Dentro de las variedades se debería optar por el estándar culto.
14
15
16
17 No se puede enseñar en pleno algo que no se domina, pero sí la clase debe permitir un contacto, aunque sea tipo
laboratorio (películas, audios) de las otras variedades, esto permite que si el estudiante viaje sepa que hay otra variedad.
18
19 Todas las variedades posibles + la forma estándar como centro. Negociar con los alumnos las variantes de más interés de
acuerdo con sus necesidades: el profesor de ELE debe ser capaz de atender a esta petición. Enseñar todo lo necesario para evitar
infortunios comunicativos
20 En contextos de no inmersión dependerá de la institución y el profesor.
21
22
23 No podemos obligar, creo, a los profesores a cortar sus propias raíces. El valor de la sensibilidad en la enseñanza reside
en no traicionar al español de todos: soy de un lugar, me he formado en un sitio concreto pero pongo a disposición de los alumnos
los instrumentos para conocer todo el español que quieran. Y a las exigencias de los alumnos hay que acoplarse siempre.
24
25
26
27 Debe enseñarse la variedad de la lengua española en su variedad y unidad: la riqueza de la lengua por lo que tiene de
igual y de diferente. Ningún cuestionamiento purista tiene sentido aquí. En otro sentido, no existe lo “internacional” o lo “neuro” en
relación con la lengua.
28
29
30
31
32
33
34
35
36 Diría que todas, en la medida de lo posible. Una variedad “internacional” es un buen punto de partida, pero no se puede
desconocer la necesidad e inmediatez comunicativa de la variedad local (donde se aprende), pero que se cubran más variedades, será
sin duda alguna un valor agregado importante para un aprendiz.
37
38
39
40
41
42 se debe “enseñar” (esto es, proporcionar muestras, porque no se trata de adoctrinar en el uso, lo cual es opción del
estudiante) al estudiante el mayor abanico posible de variedades.
43 Todas son válidas. Cualquiera de ellas que suponga una motivación para el alumno
44 Los materiales auténticos, reales, las muestras diversas de lengua, pueden dar una idea al hablante de la diversidad.
45 Los modelos hay que adaptarlos a las necesidades concretas de los aprendientes y relacionarlos con las realidades que
están viviendo o que pueden vivir dejando claro que no hay un modelo mejor o peor. La variedad de modelos enriquece nuestra
lengua y cultura
46 Enseñar un híbrido sería enseñar una lengua irreal que conllevaría que el alumno aprendiese una variedad que no existe,
pero está bien hacer a los alumnos conscientes de las diferencias y explicitar otras variedades, pero haciendo siempre que el alumno
tenga claro qué variedad se le está enseñando.
47 Los estudiantes pueden estar expuestos a inputs diferentes, correspondientes a muestras cultas de diferentes variedades
geográficas, siempre cultas, gracias a la gran cantidad de multimedias que existen ahora en Internet y en el mercado de materiales de
ELE.
48
49 y, así mismo, enseñar algunas especificidades de las demás variedades del español: mostrar las diferencias de
pronunciación, léxicas, de aspectos culturales relevantes, etc.
50 Este es un tema complicado, sobre el que no existe demasiado consenso. El conocimiento de diversas variedades
enriquece al hablante, pero este no siempre es permeable a esta visión “ideal” de abordar las diferentes formas del lenguaje.
51 La presencia de las variedades en clase y el cuestionamiento del relativo dominio de la variedad castellana me parece
fundamental. Hay que incluir diversas variedades en el aula ELE y no solo americanas, sino también la ecuatoguineana
52

53 y a medida que se continúa el estudio puede convertirse un modelo híbrido una vez obtenido la riqueza cultural del lugar
 54
 55
 56
 57 Una variedad americana, una europea y una neutral; en ese orden
 58
 59
 60
 61 un híbrido tampoco porque se habla siempre una variedad
 62
 63
 64 Modelo panhispánico
 65
 66
 67 Un híbrido sería lo “políticamente correcto”, pero a veces es poco realista o forzado; en especial fonéticamente el profesor tiende a usar y transmitir su variante regional. Hay que tener en cuenta las posibilidades reales del profesor y el nivel y los intereses del estudiante. Si el estudiante no va a ser un lingüista, ¿por qué agobiarlo en un B1 con cinco variantes regionales de la palabra dinero o las posibilidades en la pronunciación de la palabra lluvia?
 68
 69

P16 ¿Qué le sugiere la propuesta de una “Competencia Panhispánica” como “La competencia” específica del/para el ELE/ELSE?

1 Creo que es necesario aprender las diferencias entre distintas variedades, no me convence la expresión panhispánica
 2 Que el concepto no está claro
 3 Creo que es una buena propuesta de base para innovar positivamente en los cursos de formación de ELE/ELSE-
 4 Es muy importante.
 5 Prefiero “competencia intercultural” en la línea d la filosofía del Consejo de Europa (ver respuesta 14).
 6 Considero que pertenece al cuerpo de competencias internacionales e interculturales. Más no considero que debe ser específica.
 7 Según lo recogido en su definición de “Competencia Panhispánica” en su blog <http://competenciapanhispánica.blogspot.pt/> estoy de acuerdo en la propuesta hacer llegar a los alumnos de español esa realidad global, siempre eso sí, atendiendo a su necesidad y el nivel de los mismos.
 8 El estudiante será capaz de distinguir la variedad. Así se dice en... correcto vs. Incorrecto? O “En venezolano se dicey en Madrid....”
 9 Importante, difícil de construir desde el punto de vista académico, pero ya presente de facto en el mundo de las redes sociales.
 10 Creo que hay que discutir nuevamente el tema panhispánico impuesto desde la institucionalidad (y los intereses) españoles. En el amplísimo mundo de los congresos específicos este tema ha sido rehuido con denuedo, salvo en algunos muy políticos realizados en Latinoamérica (como el CIPLOM). Debería abrirse una amplia discusión que no se ha dado en las Academias ni en otros organismos para pensar primero en la lengua como factor de integración y desarrollo y después, en la necesidad o no de un panhispanismo. Tengo mis dudas, pero mis reflexiones son muy superficiales ya que estoy en otras cosas.
 11 Como tal nunca ha existido al 100%. Hay elementos que mantienen lazos y una conexión histórica. Tampoco los estudiantes-clientes buscan un lugar con una diversidad o híbridos. Se aceptan variables de un 5% de acuerdo a mi experiencia.
 12 Es un reto grande el poder comprender las diferentes culturas, educación, vocablos, términos y más de los pueblos que hablan la lengua española.
 13 Me sugiere sentido común
 14 Ya respondida
 15 La propuesta es adecuada, puesto que permite una mejor interacción entre las distintas competencias que permiten una mejor enseñanza- aprendizaje del español.
 16 Me sugiere una hoja de ejercicios, un documento con teoría, que funciona como guía.
 17 No me queda claro, la pregunta con qué me sugiere. Si se refiere a cómo la valoro o qué tan importante podrá ser en la enseñanza, creo que la inclusión y el mostrar la variedad es un enriquecimiento que vale la pena incluir si esto sirve para que se valore la cultura y la lengua como manifestación de esta a todas por igual.
 18 Me parece complejo de operacionalizar y desarrollar. Funcionalmente habría que revisarlo en función de las motivaciones de los alumnos.
 19 Creo que es la única posible dada la diversidad del español, y la capacidad de comprensión mutua a pesar de las diferencias culturales
 20 Me parece que los profesores deben ser conscientes de las variantes del español para evitar las aseveraciones categóricas sobre cómo debe ser la lengua. En inmersión, los estudiantes prefieren conocer la variante con la que tienen contacto y solo de manera anecdótica se interesan por las formas lingüísticas de otras variantes. Lo que sí parece llamarles más la atención son las diferencias culturales entre los diversos países hispanos y eso es algo que debería ocupar un papel preponderante en la competencia panhispánica.
 21 Perfecto
 22 Me parece ideal y poco práctica
 23 Pienso en una anécdota que me contó Héctor Abad Faciolince y que está recogida en uno de sus cuentos del libro “Traiciones de la memoria”: durante su estancia en Turín no pudo dar clase de español porque en esa época solo se reconocía el español de España, así que esta ciudad y su universidad perdieron la maravillosa oportunidad de aprender la lengua española gracias a un escritor tan grande. Por consiguiente, la “Competencia Panhispánica” me parece imprescindible en un mundo global: es sinónimo de inclusión, de riqueza, de desarrollo de la capacidad de entender al otro.
 24 Me parece muy bonita en teoría e imposible en la práctica, a la vez que innecesaria. las variedades del español son inabarcables para un docente y creo que no hay problema de comprensión global panhispánica, aunque un estudiante haya estudiado sólo inmerso en un tipo de variedad, salvando las distancias de vocabulario y ciertos rasgos de pronunciación que puede adquirir de forma más o menos sencilla si viaja allí, como le ocurriría a cualquier nativo hispanohablante.

- 25 Como examinadora de los diplomas DELE así como de los diplomas oficiales del Ministerio de Educación, he podido experimentar la dificultad en evaluar las competencias cuando los criterios no están bien fijados. Si se establece dicha competencia, sería una buena propuesta, no obstante sería necesario establecer bien los criterios para evaluarla.
- 26 Resulta un término apropiado para referirse al conocimiento de las variedades del español, saber desenvolverse en distintas regiones donde es la lengua de comunicación. No creo que sea “la” competencia específica, es una de muchas.
- 27 Considero que la panhispánica es la única forma con sentido para el ELE/ELSE. Un español que estima las variantes y que no ve problema con que ellas se integren armónicamente unas con otras.
- 28 La considero necesaria, aunque no creo que deba plantearse como una competencia nueva. Puede estar dentro de la competencia sociolingüística, impulsada por la conciencia panhispánica de los profesores y de los materiales didácticos.
- 29 Bien, pero ¿será otra intervención burocrática más?
- 30 conocimiento internacional
- 31 En los EEUU la enseñanza del español incluye la cultura hispánica y las variaciones globales de la lengua española.
- 32 Me parece no practicable.
- 33 Más que una competencia, estimo que se trata de una orientación necesaria en el ámbito de ELE
- 34 No comprendo bien la pregunta.
- 35 No estoy de acuerdo
- 36 Es indudable que una competencia panhispánica será un valor agregado importante para un profesor ELE/ESLE, sin embargo, no puede estar por encima de las competencias didácticas, que serán, en última, las que determinen la capacidad de conducir de manera eficiente las variables del aprendizaje en el aula de clase.
- 37 Puede ser interesante
- 38 Imposible, no se puede tener competencia panhispánica, ni siquiera un hablante nativo la tiene, cada vez que viajas te encuentras con palabras que no entiendes, estructuras nuevas, prácticas culturales distintas a las de tu cultura de origen.
- 39 Totalmente necesaria. Para romper muros y mitos.
- 40 Es la competencia ideal
- 41 Muy complejo, inabarcable
- 42 Creo que es, simplemente, tener contacto con diferentes variedades del español. A diferencia de otras lenguas (como el inglés), el español es bastante homogéneo, así que esta “competencia panhispánica” no es del todo necesaria para poder comunicarse en diferentes zonas geográficas. Sin embargo, estar expuesto, conocer, trabajar, estudiar, etc. con diferentes variedades del español hace que la experiencia de aprendizaje del estudiante de ELE sea más rica
- 43 Me temo que desconozco de qué estamos hablando
- 44 Me parece muy bien, pero considero que esa competencia no debe implicar el conocimiento de cada una de las variantes (lo cual es una abstracción), sino el reconocimiento y valoración de la riqueza lingüística. La variedad no debe presentarse como un obstáculo para el entendimiento o la comunicación, sino como una ampliación del registro. Considero que la competencia panhispánica forma parte de la competencia de un alumno para comunicarse en distintos registros y estilos. Un alumno que abre su abanico lingüístico a las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas enriquece su lengua y puede usarla de manera más creativa, así como desenvolverse en ámbitos de comunicación diversos también. Creo que la aproximación no debe ser orientada a enseñar de forma explícita las particularidades de la lengua en distintos puntos geográficos, sino acercar al alumno a textos reales en los que se comunican personas de distintas procedencias. Los propios hablantes nativos no conocemos a fondo la diversidad de nuestra lengua, pero eso no impide comunicarnos. Utilizamos estrategias que nos permiten entendernos y adaptar nuestra variante a contextos diversos. La verdadera incompetencia, desde mi punto de vista, proviene de negar la existencia o minimizar la importancia, o desvalorizar las variantes que no son propias y no conozco. Eso es algo que habría que evitar y conscientizar a profesores y alumnos en ese sentido. Por último, las directrices o planteamientos de lo panhispánico debe proceder desde la representatividad del mundo panispánico, con España como parte de esa diversidad y no como la “madre lengua” que cobija a variantes menores.
- 45 No entiendo muy bien la pregunta, pero todo lo que sea ampliar lo más posible la variedad de nuestra lengua y cultura me parece perfecto. La lengua está en constante crecimiento y hay que verla como algo vivo y cambiante.
- 46 Es una propuesta interesante, pero difícil de llevar a cabo en la práctica. Si un hispanohablante nativo es incapaz de dominar todas las variedades del español es tarea ardua llevarlo a cabo con estudiantes de ELE sin que les resulte confuso y acaben hablando una variedad ficticia.
- 47 Nadie tiene una competencia activa panhispánica, ni siquiera los hablantes nativos más cultos. Por lo tanto es absurdo enseñársela a los estudiantes. Creo que deben aprender la norma estándar y fundamentalmente lo que se conoce como español general. Las lecturas y los multimediales le permitirán luego seleccionar personalmente los registros y las variedades geodialectales que le interesen particularmente a cada uno.
- 48 La competencia panhispánica es necesaria, según los niveles de enseñanza. El alumno debe saber que el seseo, el voseo o el uso de ustedes en vez de vosotros con tan legítimos como sus otras alternativas. Pero dependerá del nivel idiomático. En un curso inicial creo que no es adecuado enseñar esto.
- 49 Una propuesta más global que enfoca la enseñanza y práctica de la lengua española concebida como una noción más sólida, en la que se tiene en cuenta la totalidad del mundo hispanohablante con el objetivo de mejorar la enseñanza de la competencia intercultural.
- 50 Sugiere un esfuerzo por dar respuesta al modelo de lengua en la enseñanza, pero que puede contener en sí fuertes contradicciones con la realidad lingüística y cultural de los propios hablantes de español. De la misma manera, todos los estudiantes no están dispuestos a acercarse a determinadas formas que sienten como distantes y de escasa rentabilidad comunicativa en su entorno más inmediato.
- 51 Una propuesta sugerente que hay que concretar
- 52 Adecuada, pero no es la solución última del problema, me parece que aporta desarrollo de una competencia sociolingüística entre otras más que se debe desarrollar
- 53 Voy a utilizar un término ya explotado pero cuando me hablan de competencia Panhispánica es la palabra que se viene a la mente una GLOBALIZACIÓN INTERRELACIONAL UNIFICADA del aprendizaje del idioma Español como Segunda Lengua
- 54 No adhiero al concepto de ‘panhispánica’
- 55 Es lo más apropiado que los aprendices de ELE no se queden solamente con el conocimiento de una competencia comunicativa adaptada a una sola norma, al contrario deben estar conscientes de que el mundo hispano tiene diversas formas para llamar autobús: guagua, camión, bus, buseta y colectivo
- 56 Me parece muy difícil en cuanto al plano léxico, menos difícil en el plano sociocultural y pragmático y sencillo en un plano exclusivamente gramatical.
- 57 Sugiere una propuesta procesal que, con el crecimiento del número de hablantes de Español, debe fortalecerse y constituirse en un elemento “sine qua non” de la enseñanza de dicha lengua.

- 58 Me sugiere, que el desarrollo de esta Competencia Panhispánica implica que el profesor de español esté formado de la manera más completa y rigurosa posible en el conocimiento de las variedades geográficas de la lengua que enseña, de sus diferentes dimensiones normativas y, naturalmente, de sus diversas implicaciones comunicativas y culturales
- 59 Muy relacionada con la pregunta 14, me sugiere verdadera integración e identidad latinoamericana en relación a ELE/ELSE.
- 60 Considero fundamental que un estudiante alcance la capacidad de desenvolverse en cualquier entorno hispanohablante de la misma manera que lo haría un hablante nativo.
- 61 Ya lo señalé. Creo que por encima de ella debe haber una conciencia y competencia intercultural.
- 62 E parece que enseñar una norma "creada" específicamente para el estudiante extranjero, puede que le ayude a moverse por distintas zonas del español, pero no estaría aprendiendo la lengua de ningún lugar sino un sucedáneo de ello. En mi opinión, debe enseñarse la variedad del docente y de la zona de inmersión y dotar al alumnos de las herramientas necesarias para la adquisición autónoma de vocabulario específico si va a cambiar de zona de español. Con cualquier norma o variedad puedes darte a entender y después, mimetizarse con el entorno es una cuestión personal. Eso ocurre también con los nativos.
- 63 Me parece una buena idea, pero que habría que analizar detalladamente. Ya ha habido propuestas similares y casi siempre han derivado en el dominio de una variedad en concreto.
- 64 Me parece una excelente idea
- 65 Necesaria y esencial
- 66 Una utopía pensada desde la noción imperial y hegemónica del estado español
- 67 Me parece moderno, global, lindo, altruista, ¿ligeramente intimidante?
- 68 No me parece mal.
- 69 Es un elemento positivo, pero siempre a considerar en función del perfil del alumnado y sus objetivos de aprendizaje

2.2 Cuestionario número 00

El *Cuestionario 00* recoge las respuestas, excusas, argumentos dados por algunos profesores contactados que lamentablemente no fueron consideradas en el estudio. Se incluye porque también aportan y fueron tomadas en cuenta en el proceso reflexivo para realizar esta tesis.

1. Estimado Jesús: Le he echado un vistazo y creo que no soy la persona apropiada para responder. Yo me dedico a los contenidos: gramática y fraseología, pero no soy gestora ni me dedico a la didáctica. Quizás sería interesante que dirigieras tu cuestionario a directores de academias, de programas de enseñanza de ELE, a gestores de la enseñanza o a especialistas en formación, que te podrían ayudar más.
Ana Serradilla
2. He visto el cuestionario y no puedo contestar pues no sé del tema; vivo en un país hispanoparlante, donde trabajo son instituciones que imparten doctorados en literatura hispánica y no hay enseñanza de español y menos como lengua extranjera. En la AIH hay profesores que se dedican a esta área (viven en países no hispanohablantes), pero la Asociación no cuenta con información sobre lo que a ti te interesa pues es solamente un área de las muchas que desarrollan los miembros. Tal vez lo adecuado fuera dirigirse a las asociaciones nacionales de hispanistas en países no hispanoparlantes. Lo siento.
Aurelio González y Pérez
3. He intentado llenar el formulario, pero la verdad es que no soy la persona más indicada para hacerlo. Mi campo es literatura y cultura y me parece que necesita un lingüista con especialidad en adquisición de segunda lengua (...) Hay varias organizaciones aquí en Estados Unidos que tendrán información sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en este país. Madeline Sutherland-Meier
4. ...el cuestionario me llevaría un tiempo superior al que me puedo permitir. Además, tengo serias reticencias para trabajar con la metodología que propone, entre otras razones porque muchas de las cuestiones que plantea solo se pueden responder de modo contextualizado, al tiempo que otras no pueden ser cuantificables de ese modo por una persona. En estas circunstancias, dado, como le decía, que ya no soy director académico del Instituto y que hay otras personas mucho más cualificadas que yo en esta materia, no podré ayudarle esta vez. Estoy seguro de que le ayudarán otros auténticos expertos. Confío en poder serle de ayuda en otra ocasión. Con mis disculpas, un saludo cordial. Francisco Moreno Fernández

5. I. Estimado Jesús: Lamentablemente no me va a ser posible. No tengo ni idea de cómo contestar a las preguntas. No entiendo bien las premisas de las mismas, y además la estrategia cuantitativa para pensar sobre la enseñanza la siento muy ajena a mi modo de pensar. Buena suerte con tu proyecto y recibe un cordial saludo. II. ...Es que no entiendo el proyecto. No sé qué significa "desarrollo de la industria de la enseñanza de ele". No entiendo ni tu variable dependiente. No sé cómo contestar. Me pasé una buena media hora leyéndolo a ver si le veía el sentido y no pude. José DelValle
6. Estimado Sr. Meza Morales: Le ruego a Ud. que me disculpe pero, como ya le había anticipado en mi respuesta, mi campo de trabajo es la gramática y no ELE. Además, en este momento estoy de viaje, y no dispongo del tiempo necesario para responder seriamente a su cuestionario. Ángela DiTullio
7. Estimado Jesús: Te agradezco tu correo y tu interés en mi opinión, por todo lo que significa. Cada semana recibo varios mensajes parecidos al tuyo y resulta imposible atenderlos como se merecen por falta de tiempo, lamentablemente. Respondo a todos por cortesía, pero puedo atenderlos si me piden algo muy concreto y rápido (un nombre, una referencia, un concepto), que pueda dar mientras tecleo la respuesta. No puedo hacer más. También por ello intento que todos mis trabajos -si no están sujetos a derechos de autor- estén accesibles en la red. Saludos, Daniel Cassany
8. (...) Los números no son objetivos si hay intereses económicos y políticos detrás. Ningún argentino va a contestar su encuesta sin un análisis exhaustivo. Y estamos todos en el momento más crítico del primer semestre. Nuestras condiciones de trabajo no son tan favorables como las europeas. Un cordial saludo, Andrea Menegotto
9. Estimado Jesús: Acabo de revisar tu cuestionario y veo que tu estudio se centra en la enseñanza de Español. Esa es un área en el que no tengo experiencia pues la institución que tengo a cargo, el 90% de sus operaciones en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera. Mucho me temo que con esta situación, no pueda ayudarte al nivel que requiere tu estudio. Saludos cordiales. Elsa Aragonés Jirón
10. Querido Jesús: Gracias por el contacto. Lamentablemente, me encuentro en un momento de trabajo constante y vertiginoso y soy incapaz de asumir la más pequeña de las adiciones. Estoy seguro de que encontrará a alguien un poco más libre y mucho más cualificado que yo. Saludos cordiales. José Ruiz Campillo
11. Estimado Jesús: Viendo el cuestionario, creo que deberías precisar qué entiendes tú en tu investigación por "estatus". Sin esto, resultará difícil que tus informantes sepan cómo contestar (...) Yo, si fuera tú, hablaría primero con tu director de tesis para ver qué opina él de la cuestión metodológica que vas a seguir. Saludos. Carla Amorós Negre
12. Estimado Jesús: Me temo que no soy especialista en enseñanza de ELE, como parece suponer. De hecho, nunca me he dedicado a este asunto: he trabajado en gramática contrastiva, pero este es otro tema. Un saludo. Ángel López García
13. Hola Jesús: Acabo de ver tus mensajes. Los calendarios laborales español y noruego no coinciden y yo estoy agotando algunos días de vacaciones aprovechando puentes festivos. Lamentablemente no voy a poder ayudarte en estos momentos, te aconsejo que definas los campos/conceptos/variables de tu encuesta y te recomiendo que posteriormente elabores un cuestionario electrónico que se pueda enviar a asociaciones de profesores, de academias o a determinadas personas representativas del sector. El cuestionario no puede ser exhaustivo, ni largo o no te lo rellenara nadie. En

estos momentos vuelvo al trabajo y voy a tener muy poco tiempo para trabajo extra, además mi salud no está como para "tirar cohetes". Saludos. José María Izquierdo

14. I. Estimado Sr. Meza: He recibido y leído su cuestionario y lamento tener que decirle que no me siento capacitado para responder fundamentadamente a la mayor parte de sus preguntas. En consecuencia, le presento mis disculpas por renunciar a atender un ruego al que inicialmente había dado respuesta afirmativa. Le deseo mucha suerte en su proyecto, y espero que aporte resultados de gran interés. Reiterando mis disculpas, le envío un cordial saludo. II. Lo siento de veras, Jesús, pero como ya le dije, no sabría cómo responder a la mayoría de sus preguntas. Ernesto Martín Peris

15. Estimado Jesús: Con gusto respondería preguntas de tipo académico, pero su investigación es sobre la "industria de la enseñanza de ELE", y no tengo contacto alguno con ese tema, ni he hecho reflexión alguna al respecto. Por eso, lamento no poder ayudarlo. Saludos cordiales. Isabel García Ponce

16. ...no tengo ni idea de la industria en ELE. Este tema no me ha interesado nunca (lo cual no quiere decir, evidentemente, que no sea un asunto muy importante); no le he dedicado ni un segundo de mi tiempo, aunque te parezca raro. Y como me gusta ser riguroso y serio, tengo que decirte otra vez que yo no soy la persona que tú buscas. En el Instituto Cervantes hay varias personas que podrían ayudarte. De verdad, Jesús, no es que no quiera colaborar contigo; es que lo que yo pueda responder a tus preguntas carece de toda validez científica por mi ignorancia sobre el tema (...) Otra vez, te deseo mucha suerte y espero que me comprendas. Un abrazo. Leonardo Gómez Torrego

17. Estimado Jesús: Lamento tener que decirle que en estos momentos no puedo atender su solicitud. Estoy atravesando por una fase aguda de una hernia lumbar, fuertemente medicada y a la espera de una intervención quirúrgica. Le deseo la mejor de las suertes en su investigación. Un cordial saludo. Isabel Iglesias Casal

18. Hola: Lamento decir que mis compromisos actuales no me permiten comprometerme con la tarea que solicita en un plazo tan ajustado. Atentamente. Ventura Salazar

19. Querido Jesús, siento decirte que tengo océanos de trabajo, la Dirección de un Programa de Español es algo muy intenso y justo este mes ha sido terrible por lo que no podré por lo pronto responder tu cuestionario que sí leí en detalle y me parece muy pertinente. Estemos en contacto de todas maneras. Sonia Margarita Toledo Azócar

20. Estimado Sr. Meza: Muchas gracias por haber pensado en mí para contribuir a su encuesta. Lamentablemente, creo que mi área de experiencia en español como lengua extranjera no guarda demasiada relación con lo que usted se propone investigar y temo que no resultaré de ayuda alguna. Por esta razón, le agradezco su atención y me atrevo a recomendarle entrevistar a profesores que sean autores de materiales y esté en contacto con el mundo editorial, puesto que, si no es de primera mano, sí indirectamente reciben información sobre dónde hay más demanda de formación a las editoriales (sea a ellas solas o en colaboraciones institucionales) y las razones que subyacen. Como no es mi caso, no puedo opinar sobre ello. En todo caso, le deseo mucha suerte con su trabajo y le envío un cordial saludo. Lourdes Díaz Rodríguez

21. Estimado Jesús: Me dispuse a contestar el cuestionario, pero tengo varios problemas. No entiendo a qué te referís con el término estatus, fundamental para poder responder, porque además parece ser el tema de tu tesis. Tampoco sé a qué te referís con "entorno". Pero más importante que eso, no

comparto la idea de ver a la enseñanza como industria. No puedo pensar en esos términos. Lo lamento, pero me resulta muy difícil contestar, no me siento en condiciones. Saludos y mucha suerte con tu proyecto. Beatriz Gabbiani

22. I. Estimado Jesús: La verdad es que me gustaría ayudarte, pero ayer intenté contestar a tu cuestionario, pero sentí que no sabía lo que estaba respondiendo. No sé gran cosa del tema de tu tesis y lo que te podría aportar sería simplemente por adivinación y aleatorio, algo que no sería nada científico. Un cordial saludo. II. Estimado Jesús: como te dije he intentado rellenar tu encuesta, pero en los términos en los que está planteada, en los que hay que dar porcentajes de la importancia de unos factores frente a otros y medir exactamente, no creo que haya nadie con los conocimientos para hacerla sin que sea pura adivinación. Te recomiendo que la formules de otra manera o que lleves a cabo encuestas cualitativas. Yo de lo único que sé es de mi institución, la US, y aún así no lo sé todo pues se enseña español para extranjeros a través de cursos en otras facultades además de la mía- La UPO la controlo menos. Lo que te puedo decir es que en Sevilla el factor clave es el entorno, el clima, y la gente, que hace muy atractiva la ciudad para los extranjeros. y supongo que el precio asequible del alojamiento y la comida. un saludo, Juan Pablo Mora

23. Estimado Jesús: miré tus preguntas y no soy competente en ese tema. Ya te señalé a Claudia Fernández, podés recurrir también a Silvia Prati. Disculpame pero solo podría responder aproximativamente y eso no es honesto. Cariños. Elvira Narvaja de Arnoux

24. I. Estimado Sr. Meza: Lamentablemente no puedo ayudarlo con el cuestionario que me envía porque no dispongo de tiempo para cumplimentarlo como es debido. Confío en que tenga mucha suerte con su trabajo. Un saludo cordial. II. Estimado Jesús: Como ya le comenté, en estos momentos estoy muy ocupada y no podría responder a su cuestionario como es debido (lo he revisado y es muy exhaustivo, por lo que requiere una dedicación mínima de dos horas para hacerlo bien). Como muy pronto, podría intentar sacar tiempo para ello en el mes de julio, antes me resulta imposible. Necesitaría conocer los objetivos de su trabajo, el nombre de su director, el programa en el que se enmarca y el tipo de tratamiento que se hará de los datos, pues veo que solicita datos personales al final del cuestionario. Igualmente, me gustaría saber si el cuestionario ha sido pilotado previamente. Un saludo cordial, Susana Martín Leralta

25. Hola Jesús, estoy de viaje y con mucho lío, ahora mismo me es imposible. Saludos. Mario de Antonio

26. Hola Jesús, Acabo de leer con cuidado tu encuesta. Francamente, exploras temas de los cuales no soy experta y no tengo experiencia. Mi interés es (o más bien ha sido) en las políticas lingüísticas que influyen la 'industria' de ELE. Es decir, en cómo esta industria domina el 'mercado' de la enseñanza del castellano, como lengua global. No sé mucho sobre los detalles del currículo, ni las competencias de los profesores, ni mucho sobre cuáles instituciones ofrecen ELE. MI trabajo ha explorado el papel del Instituto Cervantes como 'agente' en esta industria y mercado, no los detalles de cómo se hace. Por lo tanto, no me considero experta para completar la encuesta. Mil disculpas, pero no quiero engañarte. Un saludo, Clare Mar-Molinero.

27. Hola Jesús. Finalmente ya abrí tu cuestionario y efectivamente te equivocaste de persona; no sé como me encontraste pero no tengo que ver con la Lengua Española. Soy clavecinista y pensé que quizás

podría responder pero definitivamente no es mi área. Muchos saludos y éxito con tu trabajo! Patricia Eugenia Castillo Diaz

28. Hola Jesús, te escribo para excusarme por la falta de respuesta a tu invitación a colaborar en tu estudio. Mi aportación no está a la altura de las preguntas que haces, simplemente me queda grande. Lo siento, y te deseo mejores colaboraciones que la mía. Suerte en tu trabajo. Rogelio Ayala

29. I. Estimado Jesús, realmente se me hace imposible contestar su cuestionario por el momento en medio del farrago de mi trabajo y realmente con poca o nula información en mi área para responder a sus consultas. Le pido disculpas y espero que haya logrado otras respuestas. Lo saludo atentamente. II. No sé quién te guió en las preguntas. Quiero decirte que son preguntas para un trabajo de campo, que debería hacer un pasante, o quizás vos mismo mediante encuestas abiertas, ya que están orientdas más a la práctica y a una comunidad docente variada y con muchas situaciones distintas. Requerirían asimismo de una investigación de tu parte: cuando le preguntás a un experto, a una sola persona, no le pedís que te llene un formulario tan exhaustivo sino que le pedís opinión sobre un tema puntual que tenga que ver con su actividad. (En mi caso, la evaluación de lengua). Y por supuesto, dándole más afirmación en lugar de pidiéndola. El experto te dirá si está de acuerdo o no. No es mala voluntad sino imposibilidad de responder un cuestionario de estas características. Saludos, Silvia Prati

3. MODELO DE CUESTIONARIOS PARA LA APLICACIÓN DEL ÍNDICE

En esta última parte de los *Anexos* se incluye un modelo de cuestionario para estudiar las dimensiones. Sin embargo no debe tomarse sino como ejemplo para seguir trabajando en torno a esta idea, pues para poder adecuarlos conviene evaluar bien la totalidad de las variables y otros aspectos relacionados la medición de las variables incluidas. Son no más que ejemplos que pudieran servir para guiar los próximos desarrollos.

Cuestionario para la medición de la *dimensión Institución*

A continuación el instrumento de recolección de data para el análisis de esta *dimensión*:

ESTUDIO DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Cuestionario para la medición de la dimensión INSTITUCIÓN

Nombre del centro, escuela, departamento: _____
 Dirección completa: _____
 Ciudad y país: _____ Teléfono(s): _____
 Página web: _____ Tipo de institución: Pública___ Privada___ Otra (especificar) _____
 Nombre(s) de quien(es) completa(n) esta información: _____
 Email(s): _____
 Cargo(s) que desempeña dentro de la empresa: _____

PERFIL DE LA MATRICULA	IMPULSO Y TRADICIÓN A LA ENSEÑANZA
<p>1.- ¿Cuántos estudiantes tiene previsto recibir su centro este mes? Menos de 30 / 30-50 / 50-100 / 100-250 / 250-500 / 500-1000 / Más de 1000</p> <p>2.- ¿Cuántos estudiantes que actualmente reciben clases en tienen las siguientes edades? 0-5 / 6-9 / 10-14 / 15-18 / 19-25 / 26-34 / 35-44 / 45-59 / 60-79 / 80 o más</p> <p>3.- ¿Cuántos de sus estudiantes se identifican con el género Masculino / Femenino / Otro</p> <p>4.- ¿Cuántas nacionalidades distintas hay actualmente entre los estudiantes de su centro? 1 / 2-3 / 4-6 / 7-9 / 10 o más</p> <p>5.- ¿Cuántos de los estudiantes que actualmente reciben clases en su escuela son: Sin estudios formales / Estudiantes / Profesionales diversos / Traductores profesionales / Profesores de ELE</p>	<p>13.- ¿Cuántos años de experiencia (antigüedad) tiene su centro? Menos de 1 año / 1-3 años / 3-5 años / 5-10 años / 10-20 años / 20-30 años / 30-50 años / 50-75 años / Más de 75 años</p> <p>14.- Usted autocalificaría a su centro como: Poco conocido / Medianamente Conocido / Muy conocido / Es una referencia</p> <p>15.- ¿Cuántos de los siguientes exámenes ha practicado en el último año? CELA / SIELE / EXELEAA / CELU / DELE</p> <p>16.- ¿Cuántos libros o materiales propios editados y publicado ha realizado con ayuda o sin ayuda de una editorial? 0 / 1-3 / 4-9 / 10-18 / 19 o más</p> <p>17.- ¿Qué porcentaje de los profesores tiene Máster/Maestría explícitamente en enseñanza/didáctica de lenguas extranjeras? Menos del 20% / Entre 20 y 40% / 40-60% / 60-80% / Más del 80%</p> <p>18.- ¿Qué define mejor a su centro: Todas nuestras clases</p>
DIVERSIDAD DE OFERTA DE CURSOS	INNOVACIÓN Y GERENCIA
<p>6.- ¿Cuántos cursos dictan este mes? De ELE/ELSE A1-C2 / De EFE / Para Exámenes de Lengua / De Formación de profesores / De Postgrado</p> <p>7.- ¿Qué porcentaje de sus cursos ofrecen: Foco exclusivamente en la enseñanza de lengua / Foco en aspectos fonéticos, léxicos, gramaticales / Foco en aspectos culturales, históricos, ideológicos</p> <p>8.- ¿Qué otro tipo de cursos especiales ofrecen? _____</p>	<p>19.- ¿Cuántas horas de trabajo semanal en promedio son realizadas por voluntarios en su empresa? Menos de 4h / 4-6h / 7-10h / 11-20h / Más de 20h</p> <p>20.- ¿Qué cantidad de dinero invierte el centro mensualmente en Responsabilidad Social o programas relacionados con este aspecto? Menos de €100 / De €101 a €250 / Entre €251 y €500 / Más de €500 pero menos que €1000 / Más de €1000</p> <p>21.- ¿Cuántos estudiantes recibe anualmente su centro producto de algún acuerdo con: Agencia de Viaje / Otra Escuela o centro / Operador turístico / Una universidad / Una institución gubernamental extranjera</p> <p>23.- ¿Cuántos años tiene su centro gestionando apoyo institucional de universidades, gobiernos, organismos internacionales? Ninguno / 1-3 / 4-7 / 8-13 / más de 14 años</p> <p>24.- ¿Cuánto invierte mensualmente en publicidad para promover la institución y sus cursos? Menos de €500 / De €501 a €999 / Entre €1000 y €2000 / De €2001 a €3000 / Más de €3000</p> <p>25.- ¿Qué situación describe mejor la visibilidad de su centro desde la calle? Estamos dentro de otro edificio y no nos vemos desde la calle / Desde la calle puede verse el centro pero no hay acceso directo sino por escaleras, ascensor, pasillos, galerías / El centro se encuentra en una calle pequeña perpendicular o paralela a una principal / Nuestras oficinas y aulas dan justo a la calle principal de la vía más comercial y transitada de la zona / La escuela tiene una visibilidad de 360° de la zona, no hay manera de no verla</p>
CERTIFICADOS DE CALIDAD	
<p>9.- ¿Desde hace cuántos años cuenta su centro con certificados o sellos de calidad? (Nombrar cuáles) No tiene / Este mismo año / Entre 1 y 3 años / 3-5 años / 6 años</p> <p>10.- ¿Cuántos años ha estado su centro sin certificados o sellos de calidad? (Por vencimiento o porque no lo han obtenido) Hace menos de 1 año / 1 año / 2-3 años / 4-7 años / 8 o más años</p> <p>11.- ¿Hace cuántos años su centro tiene reconocimiento y aval de los niveles que ofrece en sus cursos? Hace menos de 1 año / 1 año / 2-3 años / 4-7 años / 8 o más años</p>	
APOYO CIENTÍFICO	
<p>12.- ¿Cuánto es el monto que su centro paga a los empleados que publiquen o expongan resultados de investigaciones realizadas en sus aulas? Nada / Menos del 10% del sueldo de un contratado permanente / Entre 10 y 20% / 20-30% / Más del 30% del sueldo de un contratado permanente</p>	
INSTALACIONES, EQUIPAMIENTO Y ATENCIÓN	FOMENTO Y ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO
<p>26.- ¿Con qué frase se describiría mejor lo más frecuente que sucede con el servicio que presta su centro? Los estudiantes se inscriben y llegan al centro por su propia cuenta / Los estudiantes disponen de un servicio extra, pagado, que ofrecemos para ofrecerles hospedaje y/o transporte y/o bienvenida y despedida / Todos los estudiantes son recibidos, transportados y regresados desde un lugar inicial (aeropuerto, lugar acordado, etc.), durante sus actividades, durante la duración del curso</p> <p>27.- ¿Cuántas personas hay en su centro para atender directamente las necesidades de los estudiantes? 1 / 2 / 3-4 / 5-7 / 8 o más</p> <p>28.- ¿Con cuántas personas cuenta su centro para ofrecer un servicio especial o programa individual para facilitar la adaptación de los estudiantes, su impacto intercultural o requerimientos especiales?</p>	<p>38.- ¿Cuál es el porcentaje de los profesores y profesoras en su centro? Hombres / Mujeres / Otro-NC</p> <p>39.- ¿Cuántos tienen formación... Secundaria / Técnica Superior / Universitaria / Máster-Maestría / PhD</p> <p>40.- ¿Cuántos han realizado cursos de actualización específica de ELE de más de 60h en el último año? Menos del 15% / Entre 16 y 39% / 40-64% / 65-89% / Más del 90%</p> <p>41.- ¿Cuántos tienen dedicación? Becario Contratado por horas temporal / Contratado por horas permanente / Contratado media jornada permanente / Contratado jornada completa permanente / Contratado con dedicación exclusiva</p> <p>42.- ¿Cuántos han recibido apoyo de su institución para realizar una investigación?</p>

<p>1 / 2 / 3 / 4 / 5 o más</p> <p>29.- ¿Cuántos váter y urinarios hay en total en los baños disponibles de su centro? 1-2 / 3-6 / 7-12 / 13-19 / Más de 20</p> <p>30.- ¿Cuántos surtidores bebederos de agua fría, filtrada y gratis hay en su centro? 1 / 2 / 3 / 4 / 5 o más</p> <p>31.- ¿De qué tamaño es la sala de recursos didácticos, libros, materiales para las clases e información general a la que tienen acceso los estudiantes? Hasta 5m² / Entre 5 y 8m² / De 9 a 20 m² / Entre 20 y 40m² / Más de 40m²</p> <p>32.- ¿Qué describe mejor a su centro? Las aulas cuentan con pizarra y equipo para audio pero sin internet / Algunas aulas tienen equipos como proyectores, pizarras electrónicas pero otras no / Todas las aulas cuentan con buena señal de internet pero no todas tienen equipos / Las aulas cuentan con pizarra, proyector de video (cañón) e internet / En las aulas cada estudiante dispone de un ordenador o dispositivo para interactuar en la clase</p> <p>33.- En su centro... Todas las aulas tienen ventanas por donde entra aire y ruido / Hay aulas con ventanas, otras con aire acondicionado pero todas están aisladas del sonido y las temperaturas / Todas las instalaciones están climatizadas y completamente insonorizadas</p> <p>34.- ¿Cuántas aulas hay en su centro? Menos de 5 / 6-9 / 10-19 / 20-39 / Más de 40</p> <p>35.- ¿Cuál es la superficie total del centro? Hasta 60m² / Entre 60 y 150m² / De 150 a 300m² / Entre 300 y 500m² / Más de 1000m²</p> <p>36.- ¿De qué tamaño es el aula de/para los profesores? Hasta 20m² / Entre 20 y 30m² / De 30 a 50m² / Entre 50 y 80m² / Más de 80m²</p> <p>37.- ¿Cuál es el área de la oficina exclusiva de control de estudios? Hasta 15m² / Entre 15 y 20m² / De 20 a 30m² / Entre 30 y 40m² / Más de 40m²</p>	<p>Menos del 15% / Entre 16 y 39% / 40-64% / 65-89% / Más del 90%</p> <p>43.- ¿Cuántos han publicado un artículo de investigación en los últimos doce meses? Menos del 15% / Entre 16 y 39% / 40-64% / 65-89% / Más del 90%</p> <p>44.- ¿A cuántos ha ayudado económicamente su institución para asistir a un curso o un congreso? Menos del 15% / Entre 16 y 39% / 40-64% / 65-89% / Más del 90%</p> <p>45.- ¿Cuántos son originarios del lugar/región/provincia donde está la escuela, que hablan la variedad local? Menos del 15% / Entre 16 y 39% / 40-64% / 65-89% / Más del 90%</p> <p>46.- Considerando que hay más de 20 países hispanohablantes, ¿de cuántas nacionalidades son los profesores de su institución? 1 / 2 / 3 / 4-6 / 7 o más</p> <p>47.- Partiendo de la siguiente división geolectal del español cuántos de sus profesores hablan las siguientes variedades: español castellano / español andaluz / español canario / español mexicano / español caribeño / español andino / español austral / español chileno</p> <p>48.- Si en este momento surgiera un imprevisto y fallan sus profesores, ¿a cuántos profesores podría convocar para que sustituyan las faltas en las próximas 4 horas? Ninguno / 1 / 2 / 3 / más de 4</p> <p>49.- Al momento de contratar a un profesor ha preferido: Poca Experiencia y mucha formación específica en ELE / Experiencia menor a dos años y formación de grado-licenciatura / Experiencia menor a dos años y formación de Máster / Experiencia mayor a dos años y formación de grado/licenciatura / Experiencia mayor a dos años y formación de Máster</p> <p>50.- Preguntando de otra manera: ¿Qué es lo fundamental para que un profesor enseñe en su centro? Que la candidata tenga al menos estudios universitarios / Que tenga un Grado/Licenciatura en Traducción/Comunicación/Cultura / Que tenga un Grado/Licenciatura en Filología/Letras/Lingüística / Que tenga un Grado y un Máster / Que sea Doctora</p>
---	---

Instrumento para analizar la dimensión **Institución** del ÍNDICE DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ELE / Primera versión: mayo, 2019

Fecha y hora de culminación del cuestionario: _____

Comentarios / Observaciones

Questionario para la medición de la *dimensión Entorno*

A continuación el instrumento de recolección de data para el análisis de esta *dimensión*:

ESTUDIO DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Questionario para la medición de la dimensión ENTORNO	
Nombre del centro, escuela, departamento: _____	
Dirección completa: _____	
Ciudad y país: _____ Teléfono(s): _____	
Página web: _____ Tipo de institución: Pública___ Privada___ Otra (especificar) _____	
Nombre(s) de quien(es) completa(n) esta información: _____	
Email(s): _____	
Cargo(s) que desempeña dentro de la empresa: _____	
INFRAESTRUCTURA Y LOCALIZACIÓN	PARTICULARIDADES LOCALES
1.- ¿Cuántos hoteles hay en un radio de 250m del centro? Hostal / Hotel 2E / Hotel 3E / Hotel 4E / Hotel 5E 2.- ¿A qué distancia del terminal o estación central de trenes o guaguas está el centro de estudios analizado? Menos de 100m / 100-250m / 250-500m / 500-1000m / Más de 1 km 3.- ¿Cuántas viviendas disponibles aparecen en AirBNB al colocar el nombre de la calle de su centro? Menos de 10 / 10-50 / 50-100 / 100-200 / Más de 200 4.- ¿Cuántos bancos hay en un radio de 250m del centro? 1-2 / 3-4 / 5-6 / 7-9 / Más de 10 5.- ¿Cuánto cuesta un taxi desde su centro hasta el aeropuerto? Hasta €15 / 15-€25 / 25-€35 / 35-€45 / Más de €45 6.- Alrededor del centro, a dos o tres calles de cada lado, predominan: Oficinas / Restaurantes / Tiendas / Viviendas / Naturaleza 7.- El centro está: En la zona más cara del lugar / Una buena zona / Una zona comercial / En una zona residencial y comercial / En las afueras-la zona más barata	18.- ¿Cuál es el precio promedio del pasaje-ticket que deben pagar los estudiantes para asistir a su centro? Menos de €100 / 100-200 / 200-300 / 300-500 / Más de €500 19.- ¿Cuántos turistas extranjeros visitaron la ciudad donde está el centro el año pasado? Menos de 10 mil / 10-25 mil / 25-75 mil / 75-200 mil / Más de 200 mil turistas 20.- ¿Cuántos robos, asaltos, atracos muestran las estadísticas de la policía local en el mes en que se realiza este estudio? Menos de 5 / 5-10 / 15-25 / 25-40 / Más de 40 21.- ¿El cambio de la moneda local o el índice de precios al consumidor es ventajoso o no para los turistas extranjeros? Sí / No / No sabe 22.- Diría que el clima del lugar es: Ideal para alternar con los estudios / Una parte del año es bueno y la otra no tanto / El clima no es muy favorable 23.- ¿En la zona donde está el centro, un chofer de autobús puede utilizar el inglés como <i>lingua franca</i>? Absolutamente / Casi siempre aunque a veces hay algunos que no hablan inglés / Es raro encontrar a un chofer que hable inglés / Difícilmente 24.- Las personas locales son: Abiertas con los turistas / Indiferentes con los turistas / Rechazan a los turistas 25.- ¿Cuál es la población de residentes extranjeros no hispanohablantes en el municipio donde está ubicado el centro? Menos de 250 / 250-500 / 500-1000 / 1000-2500 / Más de 2500 extranjeros 26.- ¿La ciudad donde está el centro se conoce como una ciudad para el aprendizaje del español o de lenguas extranjeras? Sí / No 27.- ¿Se habla español en la ciudad donde está el centro? Sí / No 28.- Los asuntos consulares y de visado que deben conseguir los estudiantes: Deben hacerse con más de 3 meses antes del viaje / Son relativamente fáciles de obtener pero deben procesarse prudencialmente antes del viaje / Se obtienen al llegar al país sin mayor inconveniente / No se necesita visa 29.- ¿Cuánto cuesta una Coca Cola 2 lt. en la cadena de supermercados más cercana al centro? Menos de 1€ / 1-€1,5 / 1,5-€2 / 2-€2,5 / Más de €2,5
OFERTA CULTURAL, DE OCIO Y COMERCIAL	COMPETENCIA EMPRESARIAL
8.- ¿Cuántas discotecas hay en un radio de 250m del centro? 1-2 / 3-4 / 5-6 / 7-9 / Más de 10 9.- ¿Cuántos restaurantes o bares hay en un radio de 250m del centro? 1-2 / 3-4 / 5-6 / 7-9 / Más de 10 10.- ¿Cuántos conciertos, exposiciones o eventos se realizan este mes en un radio de 500m del centro? Menos de 4 / 4-7 / 8-12 / 13-20 / Más de 20 11.- ¿Cuántos museos hay en un radio de 1 km del centro? 1-2 / 3-4 / 5-6 / 7-9 / Más de 10 12.- ¿Cuántas universidades hay en un radio de 5 km del centro? 1-2 / 3-4 / 5-6 / 7-9 / Más de 10 13.- ¿Cuántas actividades se ofertan en la zona para realizar en el tiempo libre? Menos de 5 / 5-10 / 10-15 / 15-20 / Más de 20	30.- ¿Cuántos centros o escuelas de español hay en un radio de 500m del centro? 1-2 / 3-4 / 5-6 / 7-9 / Más de 10 31.- Su centro... Es uno de los más de donde puede estudiarse en la zona / Es uno de los pocos lugares donde puede estudiarse en la zona / Es el único lugar donde puede estudiarse en la zona 32.- ¿Existe otra institución en un radio de 1 km del centro que convoque también exámenes de certificación de nivel de español? Sí / No
FOMENTO INSTITUCIONAL	
14.- ¿Existe alguna política de promoción del país como receptor de estudiantes extranjeros? Sí / No 15.- ¿Existe alguna promoción explícita del lugar donde está el centro como espacio ideal para aprender español? Sí / No 16.- ¿Algún órgano gubernamental local, regional o nacional ofrece becas de estudio para estudiantes internacionales? Sí / No 17.- ¿Diría que hay receptividad y preferencia por el estudio del español frente a otra segunda o tercera lengua? Sí / No	
Fecha y hora de culminación del cuestionario: _____	
Comentarios / Observaciones	

Cuestionario para la medición de la *dimensión Profesor*

A continuación el instrumento de recolección de data para el análisis de esta *dimensión*:

ESTUDIO DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	
Cuestionario para la medición de la dimensión PROFESOR	
Nombres y apellidos del enseñante: _____ Nombre del centro donde trabaja: _____ Ciudad y país: _____ Nacionalidades: _____ Email: _____ Teléfono: _____ Masculino ___ Femenino ___ Otro ___	
SITUACIÓN LABORAL 1.- ¿Cuántas horas de trabajo realiza en este centro semanalmente? Hasta 10 / 11-16 / 17-22 / 23-28 / 29-34 / 35-41 / Más de 42 2.- ¿Qué tipo de contrato tiene? Contratado suplente por horas / Contratado temporal por horas medio tiempo / Contratado temporal por horas tiempo completo / Contratado permanente medio tiempo / Contratado permanente tiempo completo 3.- ¿Qué describe mejor su posición? Estoy muy contento con mi trabajo y mi salario / Me parece que todo va bien pero me gustaría enseñar más horas / Quisiera tener mejores condiciones de trabajo y de remuneración / Si tuviera otra oferta me iría a trabajar a otro centro 4.- ¿Se siente orgulloso de ser profesor de extranjeros? Sí / No	PRODUCTIVIDAD TÉCNICA Y CIENTÍFICA 12.- ¿Cuántos artículos de investigación ha publicado en los últimos 12 meses? Ninguno / 1 / 2 / 3-4 / 5 o más 13.- ¿En cuántos congresos aceptaron su solicitud de ponencia en los últimos 12 meses? En ninguno / 1 / 2 / 3-4 / 5 o más 14.- ¿En cuántos proyectos de creación de materiales o unidades didácticas que hayan sido publicadas ha participado en los últimos 12 meses? En ninguno / 1 / 2 / 3-4 / 5 o más 15.- ¿Cuántos libros o manuales ha publicado en los últimos 12 meses? Ninguno / 1 / 2 / 3-4 / 5 o más
FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN 5.- ¿Cuál es su nivel académico más alto? Bachillerato-ESO / Técnico Superior Profesional / Grado-Licenciatura / Máster-Maestría / Doctorado 6.- ¿Cuántas horas de cursos de actualización docente o de enseñanza de ELE ha realizado en los últimos doce meses, aparte de su titulación formal? Ninguna / Menos de 6h / 6-12 / 13-24 / 25-40h / 41-70h / Más de 70h 7.- ¿Ha realizado alguna vez un estudio sistematizado para analizar y evaluar los materiales, manuales y actividades para el aula? Sí / No	DIDÁCTICA 16.- Para usted, su forma de enseñar es: Algo que me caracteriza y es muy difícil de cambiar / / Siempre se adapta a lo que creo que necesita el estudiante 17.- Su preferencia al momento de enseñar es: Centrarme en lo lingüístico y en el contraste con otra lengua sin atender tanto al manual / Seguir los contenidos del manual pero mediante actividades propias / Cubrir únicamente lo que dice el manual o programa 18.- Sin considerar los audios, con qué frecuencia semanal utilizas tecnologías de la información y la comunicación en clases? Raras veces / Una vez a la semana / Dos o tres días / Cuatro días / Todos los días
TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA 8.- ¿Cuántas horas comprobadas de enseñanza de ELE ha dado en los últimos 30 días? Menos de 20 / 20-50 / 50-100 / 100-200 / Más de 200h 9.- ¿Hace cuantos años empezó a enseñar español a extranjeros ELE/ELSE? Este año / 1-3 / 3-7 / 7-15 / 15-25 / 25-35 / Más de 35 años 10.- ¿En cuántas asociaciones gremiales profesionales su membresía está vigente hoy? Ninguna / 1 / 2-3 / 3-4 / Más de 5 11. Usted considera que... Soy profesora porque no hay nada más en el mundo que me guste más / Este trabajo es una forma digna de laborar en algo para lo que estudié / Mientras no haya nada mejor, sigo dando clases / Estoy pensando cambiar de carrera o emprender y buscar alternativas	ACTITUD PANHISPANISTA 19.- ¿En cuántos países hispanohablantes has estudiado cursos con una duración mayor de 6 meses? En ninguno / 1 / 2 / 3 / Más de 4 20.- ¿En cuántos países hispanohablantes has vivido al menos 6 meses? En ninguno / 1 / 2 / 3 / Más de 4 21.- ¿Cuántos países hispanohablantes has visitado alguna vez? Ninguno / 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Más de 6 22.- ¿Cuántos países hispanohablantes has incluido en algún caso de estudio, a distancia? 1 / 2 / 3 / 4 / Más de 5 23.- ¿Cuáles de las siguientes variedades o dialectos del español eres capaz de identificar inmediatamente? Español castellano / Español andaluz / Español catalán / Español galego / Español vasco / Español canario / Español andino / Español austral / Español chileno / Español mexicano / Español caribeño 24.- ¿Eres capaz de identificar a cuántas nacionalidades hispanohablantes? Ninguna / 1-3 / 4-7 / 8-13 / 14 o más 25.- Enseñas... Tu variedad lingüística / Una variedad internacional / Trato siempre de guiarme por la variedad castellana
Instrumento para analizar la <i>dimensión Profesor</i> del ÍNDICE DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ELE / Primera versión: mayo, 2019	
Fecha y hora de culminación del cuestionario: _____	
Comentarios / Observaciones	

Cuestionario para la medición de la *dimensión Estudiante*

A continuación el instrumento de recolección de data para el análisis de esta *dimensión*:

ESTUDIO DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Cuestionario para la medición de la dimensión ESTUDIANTE	
Nombres y apellidos del estudiante: _____ Nombre del centro donde estudia: _____ Ciudad y país: _____ Nacionalidades: _____ Email: _____ Teléfono: _____ Masculino ___ Femenino ___ Otro ___	
MOTIVACIÓN Y CUESTIONES PERSONALES	VALORACIÓN Y SATISFACCIÓN
<p>1.- Estudias español porque... Es una forma de pasar el tiempo libre de manera productiva / Quisiera viajar y/o tener amigos-relaciones con nativos hispanohablantes / Me interesan los negocios / Mi familia política habla español / Razones de estudios</p> <p>2.- ¿Cuántas horas de español has estudiado hasta el momento? Menos de 40h / 40-100h / 100-250h / 250-500h / Más de 500h</p> <p>3.- ¿Qué tipo de curso realizas en este momento? Curso de ELE A1-C2 / EFE / Preparación de exámenes / De especialización</p> <p>4.- ¿Cuál(es) es/son la(s) variedad(es) del español que te parece(n) más fácil(es) de entender?</p> <p>_____</p> <p>5.- ¿Cuál(es) es/son la(s) variedad(es) del español que te parece(n) más difícil(es) de entender?</p> <p>_____</p> <p>6.- ¿Qué ciudad crees tú que es la más idónea para aprender o donde se enseña mejor el español?</p> <p>_____</p> <p>7.- ¿A qué ciudad no irías nunca para aprender español?</p> <p>_____</p> <p>8.- ¿Cuántos países hispanohablantes has visitado alguna vez? Ninguno / 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Más de 6</p> <p>9.- ¿En cuántos países hispanohablantes has vivido al menos 6 meses? En ninguno / 1 / 2 / 3 / Más de 4</p> <p>10.- ¿Eres capaz de identificar a cuántas nacionalidades hispanohablantes? Ninguna / 1-3 / 4-7 / 8-13 / 14 o más</p> <p>11.- ¿Cuántas lenguas has estudiado? 1 / 2 / 3 / 4-5 / Más de 6</p> <p>12.- ¿Cuál es tu lengua nativa?</p> <p>_____</p>	<p>16.- ¿Qué te parecen los profesores de este centro? Superiores a la media / Buenos / Normales / Un poco malos / Pésimos</p> <p>17.- ¿Qué opinión merece las instalaciones del centro donde estudias español? Son maravillosas / El centro es cómodo / No tiene nada de especial / Realmente tienen que mejorar / No entiendo cómo pueden trabajar así</p> <p>18.- La atención al cliente y los procesos administrativos que has tenido que realizar con el centro donde estudias son Muy buenos / Buenos / Normales / Mejorables / Muy malos</p> <p>19.- Tus expectativas al estudiar español y venir a este centro... Superan lo que creía / Estoy satisfecha / Siento un poco de decepción / Jamás volveré</p> <p>20.- ¿Hay algo en particular que echas de menos o que le gustaría para mejorar su experiencia y proceso de aprendizaje del español?</p> <p>_____</p> <p>21. ¿Cuán satisfecho estás con tu propio aprendizaje, te sientes orgulloso de tu avance? Mucho / Bastante / Un poco / Casi nada</p> <p>22.- ¿Dirías que el centro donde aprendes es exitoso? Sí / No</p> <p>23. ¿Estás satisfecho con el enfoque y la metodología del centro? Totalmente / Bastante / Más menos / Para nada</p> <p>24.- La experiencia con tus compañeros de clase ha sido Excelente / Buena / Básica / Difícil / Insoportable</p>
INVERSIÓN	DEDICACIÓN
<p>13.- ¿Cuánto pagas por hora en el curso que estás haciendo este centro? Menos de €5/h / 5-€7/h / 8-€12/h / 13-€18/h / Más de €19/h</p> <p>14.- Dirías que estudiar español Es muy caro / Hay que hacer un esfuerzo pena invertir / Es igual que estudiar otras lenguas / Es muy barato</p> <p>15.- Respecto a hacer lo mismo en otras lenguas, estudiar español y viajar a los países hispanohablantes es Más barato / Más o menos igual / Más caro</p>	<p>25.- ¿Cuántas horas totales de clases a la semana dedicas a tu aprendizaje de español? Menos de 10h / 10-20h / 20-30h / 30-40h / Más de 40h</p> <p>26.- ¿Cuántas horas de estudio individual, adicional a las clases, dedicas semanalmente? Menos de 6h / 7-10h / 10-13h / 13-15h / Más de 15h</p> <p>27.- ¿Qué proporción de tu tiempo te ocupa el estudio de español respecto a las otras actividades que haces semanalmente? Menos del 10% / 15-30% / 30-50% / 50-75% / Más del 75%</p> <p>28.- Si se te presentara una oportunidad durante el tiempo en que estás haciendo tu curso de español, bien sea porque vas a hacer una excursión, porque prefieres quedarte y descansar, porque encuentras pareja Faltaría sin remordimientos / Pensaría bien si voy o no / Trataría de asistir sin falta a las clases / Prefiero no inventar mucho</p> <p>29.- Después de clases Siempre hablo con otras personas sin importar si ellas no son hispanohablantes nativos / Hablo algunas veces si se presenta la oportunidad / Me reservo el español para las clases / Prefiero no decir que estudio/hablo español</p>
Instrumento para analizar la <i>dimensión Estudiante</i> del ÍNDICE DEL ESTATUS DE LA ENSEÑANZA DE ELE / Primera versión: mayo, 2019	
Fecha y hora de culminación del cuestionario: _____	
Comentarios / Observaciones	

Guamasa, 23 de junio de 2019.

chumeza@hotmail.com