

# Word for Word

The social, economic and political  
impact **of Spanish and English**

# Palabra por palabra

El impacto social, económico y político  
**del español y del inglés**





Word for Word Palabra por palabra



© 2011 Instituto Cervantes  
Libreros, 23. 28801 Alcalá de Henares, Madrid  
Alcalá, 49. 28014 Madrid  
informacion@cervantes.es  
www.cervantes.es

El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana.

© 2011 British Council España  
Paseo del General Martínez Campos, 31. 28010 Madrid  
info@britishcouncil.es  
www.britishcouncil.es

The British Council is the United Kingdom's global organisation for cultural relations and education. It creates international opportunities for the people of the UK and other countries and builds trust between them worldwide.

© 2011 Santillana  
Torrelaguna, 60. 28043 Madrid  
www.santillana.es

*Consejo de Redacción / Editorial Board:*

Instituto Cervantes  
Carmen Caffarel Serra, Directora del Instituto Cervantes  
Carmen Pérez-Fragero Rodríguez de Tembleque, Secretaria General del Instituto Cervantes  
Raquel Galán Seguí, Directora del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes  
Francisco Moreno Fernández, Director Académico del Instituto Cervantes

British Council  
Martin Davidson, Chief Executive  
Rod Pryde, Director British Council Spain  
Mark Baumfield, Assistant Director British Council Spain  
Raquel Fernández-Montes, Project Manager British Council Spain

*Equipo Editorial / Editorial Team:*

Lead Editors: Philip Powell-Davies and Jaime Otero

Coordinating Editor: Philip Powell-Davies

Editores de español: María José Ferrari y Jaime Otero  
Editor English: Philip Powell-Davies

Revisión y corrección de español: Mercedes Fontecha López y Rebeca Gutiérrez Rivilla

Proyecto gráfico: Estudio Pep Carrió

ISBN Santillana: 978-84-680-0791-5  
ISBN Instituto Cervantes: 978-84-92632-43-5  
ISBN British Council: 978-84-615-4294-9  
NIPO: 503-11-053-3  
Depósito legal:  
Impreso en España – Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Ignacio Ahumada  
Michael Byram  
Michael Carrier  
Lourdes Casanova  
John Clegg  
Hywel Coleman  
David Crystal  
Janet Enever  
María José Ferrari  
Arlene Gilpin  
Steve Green  
David Hayes  
John M. Lipski  
Ángel López García  
Humberto López Morales  
Jaime Malet  
Álvaro Martínez-Cachero Laseca  
Aránzazu Narbona  
Susy Ndaruhutse  
Jelena Plantak  
Philip Powell-Davies  
Maria Stoicheva  
Teresa Tinsley

## Word for Word

The social, economic and political  
impact of Spanish and English

## Palabra por palabra

El impacto social, económico y político  
del español y del inglés

# Índice de contenidos

<b>Agradecimientos</b>	11
<b>Preámbulo</b>	12
Carmen Caffarel Serra (Instituto Cervantes)	
Dame Mary Richardson (English-Speaking Union)	
<b>Prefacio</b>	21
Philip Powell-Davies	
PARTE UNO:	
<b>La lengua y la comunicación intercultural</b>	
Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural: un reto para la enseñanza de lenguas	35
Michael Byram	
Unidad y diversidad del español	47
Humberto López Morales	
Las consecuencias del inglés global	59
David Crystal	
Lenguas mayores y menores en la aldea global	73
Ángel López García	
Cómo incorporar la sensibilización y la toma de conciencia cultural a la enseñanza de lenguas	85
Michael Carrier	
PARTE DOS:	
<b>La lengua en el sistema educativo</b>	
¿Por qué el español?	107
Teresa Tinsley	
La educación en una segunda lengua como lengua vehicular en contextos nacionales	119
John Clegg	
Lenguas y movilidad: estudiantes internacionales en la educación superior	137
Arlene Gilpin	
El español en los sistemas educativos de los países de habla inglesa	159
M. <sup>a</sup> José Ferrari	
La transformación del aprendizaje de inglés en los países de habla hispana	177
M. <sup>a</sup> José Ferrari	

# Contents

<b>Acknowledgements</b>	11
<b>Foreword</b>	16
<i>Dame Mary Richardson (English-Speaking Union)</i> <i>Carmen Caffarel Serra (Instituto Cervantes)</i>	
<b>Preface</b>	27
<i>Philip Powell-Davies</i>	
PART ONE:	
<b>Language and intercultural communication</b>	
Intercultural competence and intercultural communicative competence: A challenge for language education	41
<i>Michael Byram</i>	
Unity and diversity in the Spanish-speaking world	53
<i>Humberto López Morales</i>	
The consequences of global English	67
<i>David Crystal</i>	
Major and minor languages in the global village	79
<i>Ángel López García</i>	
Incorporating culture awareness and sensitivity into language education	95
<i>Michael Carrier</i>	
PART TWO:	
<b>Language in the education system</b>	
Why Spanish?	113
<i>Teresa Tinsley</i>	
Education through the medium of a second language in country-wide contexts	129
<i>John Clegg</i>	
Language and mobility: International students in higher education	149
<i>Arlene Gilpin</i>	
Spanish in the school systems of English-speaking countries	169
<i>M.<sup>a</sup> José Ferrari</i>	
The transformation of English learning in Spanish-speaking countries	185
<i>M.<sup>a</sup> José Ferrari</i>	



PARTE TRES:

## La lengua en Europa

¿Plurilingüismo? ¿Han cumplido lo prometido las políticas europeas de educación lingüística? 195

Janet Enever

Las lenguas y EUNIC 215

Steve Green

Cruzando barreras lingüísticas en la Unión Europea 227

Maria Stoicheva

PARTE CUATRO:

## El inglés y el español en las Américas

El inglés y el español en los Estados Unidos: lengua e inmigración 245

John M. Lipski

El inglés y el español en Brasil 257

Álvaro Martínez-Cachero Laseca

Oportunidad de negocio y factor humano: la hispanidad estadounidense en perspectiva española 269

Jaime Malet

Las multinacionales emergentes latinoamericanas. El español como ventaja competitiva 279

Lourdes Casanova

PARTE CINCO:

## La lengua y el desarrollo social y económico

El español y el inglés como elementos determinantes en el comercio internacional 293

Aránzazu Narbona

El español de la ciencia: ¿la identidad en crisis? 309

Ignacio Ahumada

La enseñanza del inglés en la Educación Primaria: ¿otro obstáculo para el logro educativo de los más desfavorecidos? 329

David Hayes

Política lingüística y desarrollo social: estudio de caso de Indonesia y Pakistán 345

Hywel Coleman

La educación multilingüe: retos y recomendaciones 365

Susy Ndaruhutse y Jelena Plantak

Epílogo 380

Francisco Moreno Fernández (Instituto Cervantes)

Rod Pryde (British Council España)

Colaboradores 389

PART THREE:

## Language in Europe

- Plurilingualism? Have language-in-education policies in Europe delivered the promise? 205  
[Janet Enever](#)
- Languages and EUNIC 221  
[Steve Green](#)
- Crossing language barriers in the European Union 235  
[Maria Stoicheva](#)

PART FOUR:

## English and Spanish in the Americas

- English and Spanish in the United States: Language and immigration 251  
[John M. Lipski](#)
- English and Spanish in Brazil 263  
[Álvaro Martínez-Cachero Laseca](#)
- Business opportunities and the human factor: 'Hispanidad' in the U.S. - a Spanish perspective 275  
[Jaime Malet](#)
- Latin America's emerging multinationals: Spanish as a competitive advantage 285  
[Lourdes Casanova](#)

PART FIVE:

## Language and social and economic development

- Spanish and English as determinants in patterns of world trade 301  
[Aránzazu Narbona](#)
- Scientific Spanish: Identity in crisis? 319  
[Ignacio Ahumada](#)
- Primary English language teaching: Another obstacle to educational achievement for the world's poor? 337  
[David Hayes](#)
- Language policy and social development: Case studies from Indonesia and Pakistan 355  
[Hywel Coleman](#)
- Multilingual education: Challenges and recommendations 373  
[Susy Ndaruhutse and Jelena Plantak](#)
- Postscript** 384  
[Rod Pryde \(British Council Spain\)](#)  
[Francisco Moreno Fernández \(Instituto Cervantes\)](#)

- Contributors** 394



# Agradecimientos

Tanto el British Council como el Instituto Cervantes quieren reconocer las contribuciones de los muchos autores que han escrito para *Word for Word / Palabra por palabra*. Ambas instituciones sienten especial agradecimiento hacia las personas que han estado involucradas a lo largo de muchos meses en la producción de este libro: Raquel Fernández-Montes, que actuó como jefa de proyecto por parte del British Council; Rebeca Gutiérrez Rivilla, coordinadora editorial del Instituto Cervantes; el doctor Philip Powell-Davies, que dirigió la edición del libro, incluyendo el encargo de los trabajos y la forma última de los contenidos; y la doctora María José Ferrari y Jaime Otero por sus tareas de solicitud y edición de los trabajos en español para *Word for Word / Palabra por palabra*.

# Acknowledgements

Both the British Council and Instituto Cervantes would like to acknowledge the contributions of the many authors who wrote for *Word for Word / Palabra por palabra*. Special thanks are due to several people who were involved in the production of this book over many months: Raquel Fernández-Montes, who acted as project manager for the British Council; Rebeca Gutiérrez Rivilla of the Instituto Cervantes; Dr Philip Powell-Davies, who led the editing of the book, including commissioning papers and shaping the final contents of the book; and to Dr María José Ferrari and Jaime Otero, for their work in commissioning and editing the Spanish papers for *Word for Word / Palabra por palabra*.

## PREÁMBULO

# Instituto Cervantes


Los institutos culturales europeos llevan décadas realizando labores internacionales para facilitar las relaciones entre sus países de origen y el resto del mundo. Estas instituciones son tal vez la manifestación más evidente de lo que se ha denominado «diplomacia blanda» y «diplomacia cultural» de los países occidentales. Algunos institutos culturales europeos cuentan ya con una trayectoria de más de medio siglo, como el British Council (1934) o el Goethe Institut (1951); otros son más jóvenes, como el Instituto Camões (1992) o el Instituto Cervantes (1991), que acaba de cumplir sus dos primeras décadas de existencia. Todos, sin embargo, cuentan entre sus objetivos el de la difusión de las lenguas y las culturas de sus respectivos países, labor por la que recibieron de mancomún el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades en 2005. La coincidencia parcial de objetivos entre estas instituciones europeas es un argumento excelente para justificar el desarrollo de proyectos conjuntos. En algunas ciudades, nuestras instituciones comparten instalaciones o coordinan sus ofertas culturales. En ocasiones, los proyectos son bilaterales, como las colaboraciones que mantienen el Instituto Camões y el Instituto Cervantes para la enseñanza del portugués y el español en territorios de España y de Portugal, o como la obra que estas páginas inician, fruto de un trabajo bilateral conjunto entre el propio Cervantes y el British Council.

Pero ¿por qué el British Council y el Instituto Cervantes deciden coordinar sus esfuerzos para elaborar este *Word for Word / Palabra por palabra*? Probablemente el proyecto provoque sorpresa en más de un lector porque nos estamos acostumbrando a oír hablar de las lenguas en términos de disputas y rivalidades, de ataques y defensas, de invasiones y barreras. En relación con las lenguas inglesa y española, parece ponerse todo el interés en que el español persiga denodadamente al inglés para superarlo y vencerlo, no se sabe en qué campo de batalla, de quién sabe qué década. No. La perspectiva de nuestras instituciones es diferente. Simplemente intentamos dar respuesta a una cuestión que se plantea a modo de pregunta de investigación: ¿qué supone hoy día la presencia de las lenguas española e inglesa en el mundo? A partir de aquí, una pregunta lleva a otra y un interés al siguiente: ¿qué ocurre en los dominios anglohablante e hispanohablante respectivamente y qué diferencias existen entre ellos?, ¿cómo se comportan estas comunidades idiomáticas cuando ambas comparten unos mismos territorios?, ¿cómo es la convivencia de estas lenguas con otras lenguas de sus propios dominios o de dominios contiguos?; y finalmente, ¿qué supone para un ciudadano del mundo conocer y usar el inglés y el español?

Las respuestas a tanta duda son difíciles de obtener de un modo directo y simple, pero todo pasa necesariamente por alcanzar un adecuado conocimiento del estado de la cuestión, de los datos fundamentales sobre las lenguas, sus hablantes, sus usos y sus dominios. Para el Instituto Cervantes, el panorama internacional de nuestras dos grandes lenguas de cultura resulta del mayor interés y no es nuevo nuestro seguimiento del desarrollo de los acontecimientos sociolingüísticos

que se están produciendo en Estados Unidos o en Filipinas, territorios de historia hispánica conocida, en los que han confluído comunidades idiomáticas muy diversas y en los que el español ha ocupado y ocupa posiciones sociales relevantes, siempre en contacto con el inglés. Por otro lado, nuestra institución ha de estar especialmente atenta a las necesidades comunicativas de diferentes áreas mundiales porque podrían generarse demandas educativas, formativas y culturales para las que los recursos y servicios del Cervantes pudieran ser oportunos. Nuestra labor internacional en forma de cursos de lenguas, de actividad cultural, de oferta bibliotecaria, de presencia en la Red o de formación de profesores, es bien conocida, pero permanecemos atentos a la posibilidad de nuevas iniciativas, como la organización de la fiesta de El Día E, presentación de la riqueza y la diversidad del español y de la comunidad hispanohablante, o como la coordinación del proyecto SICELE (Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera) integrado por 140 instituciones universitarias de todo el mundo hispánico, para abordar tareas conjuntas de certificación lingüística y de enseñanza de español como lengua extranjera.

Antes de dar paso a los datos y los análisis sobre la situación social, económica y cultural del inglés y el español en el mundo, justo es agradecer el buen trabajo y el mucho conocimiento de las personas que han hecho posible esta obra, comenzando por los responsables del British Council en el Reino Unido y en España, que han demostrado una fe inquebrantable en el proyecto y una elegante amabilidad en su ejecución. Y nuestro agradecimiento se dirige también a los coordinadores técnicos de la obra –Philip Powell-Davies, María José Ferrari y Jaime Otero– y a todos los autores que con sus prestigiosas firmas han contribuido a dar solidez, brillo y credibilidad al conjunto del proyecto.

A handwritten signature in black ink, enclosed within a large, thin, oval-shaped outline. The signature is written in a cursive style and reads "Carmen Caffarel".

Carmen Caffarel Serra  
Directora del Instituto Cervantes

## PREÁMBULO

# English-Speaking Union

Las lenguas son centrales para la globalización. Vivimos en un mundo que cambia muy rápidamente, en el que las naciones y las personas necesitan lenguas globales para la comunicación y el entendimiento a través de las fronteras, y para formar parte de la economía global.

El inglés se ha convertido en la lengua «global». Es la lengua de la diplomacia, del deporte, de la ciencia, de la negociación de conflictos y de la comunicación en línea. En todo el mundo, el inglés es el vehículo a través del cual las personas se acercan y se hacen entender, cuando sus propias lenguas a veces las dividen. Hay países que han decidido cambiar activamente su primera o segunda lengua de educación al inglés en reconocimiento a su creciente importancia de los negocios y el comercio.

Dos resultados de la difusión del inglés como lengua global están bien documentados: primero, el efecto que este proceso causa sobre el inglés mismo y sobre las lenguas con las que interactúa; y segundo, el hecho de que los gobiernos de todo el mundo necesiten enseñar lenguas a sus jóvenes de manera rápida y efectiva tiene implicaciones significativas sobre la forma en que estas se enseñan.

*Word for Word / Palabra por palabra* examina la dimensión social, económica y política del papel y el impacto del español y el inglés en el mundo actual. El libro explora una amplia gama de temas, desde el estado del aprendizaje de lenguas en la escuela y la dimensión lingüística de la movilidad estudiantil europea, al papel del español y el inglés en los negocios y el crecimiento económico, así como los cambios y variaciones en estas dos lenguas globales. Cada lengua es considerada tanto de manera independiente como en contacto con la otra y ambas son ubicadas en un contexto socioeconómico más amplio.

Como hemos mencionado anteriormente, sabemos que el inglés es la lengua dominante de los negocios internacionales, de la investigación científica y tecnológica y de la comunicación global. Está menos estudiado el papel del español en la economía global y su creciente importancia en Estados Unidos a medida que la población de habla hispana crece. La naturaleza, función y estatus del inglés y el español están causando un fuerte impacto en las políticas educativas de todos los continentes y están provocando reformas en los currículos, en las metodologías docentes, en las políticas sobre el acceso al mercado de trabajo y en los resultados académicos.

Para muchos gobiernos, esto ha significado un replanteamiento radical de la educación y de la política y planificación lingüística. Hay una fuerte presión por mejorar los niveles de fluidez lingüística, y en muchos casos esto ha generado un salto hacia métodos de enseñanza y aprendizaje

más integrados, así como la exploración del uso del inglés en la enseñanza de asignaturas como Ciencias y Matemáticas. Son muchos los países de Asia, Europa y América Latina que han puesto en marcha programas piloto e iniciativas nacionales para enseñar otras materias en inglés. Las instituciones gubernamentales de trabajo, empleo y capacitación deben planear y favorecer entre su población el desarrollo de las capacidades necesarias para competir en una economía global, y la competencia lingüística es una de ellas.

La interdependencia entre la identidad nacional, la política lingüística, las necesidades laborales y los intereses y preocupaciones de los padres y la sociedad quedan delineados con claridad en *Word for Word / Palabra por palabra*. El impacto cognitivo, lingüístico y cultural sobre el individuo y la comunidad son también potencialmente inmensos, como indican varios artículos de esta colección. Cualquier innovación educativa implica retos y riesgos políticos, culturales y educativos. Es evidente que el auge de las lenguas globales dominantes no genera un fácil consenso sobre sus beneficios potenciales, y *Word for Word / Palabra por palabra* no rehúye abordar estos problemas.

En la English-Speaking Union no enseñamos directamente la lengua inglesa, sino que equipamos a jóvenes de todo el mundo con las habilidades para hablar en público en inglés con seguridad. Creemos que brindar a los jóvenes la capacidad de hablar de forma persuasiva en inglés es inmensamente importante, pues les da acceso al mundo más allá de su comunidad y su país, les hace capaces de expresar sus opiniones con confianza y, principalmente, les otorga una voz global. La ESU está encantada de apoyar la publicación de *Word for Word / Palabra por palabra* porque subraya la importancia de la dimensión social, económica y política del papel e impacto de dos de las lenguas modernas «globales». Organizaciones como la nuestra, el British Council y el Instituto Cervantes, desempeñan un papel esencial de apoyo a la gente joven en el acceso al mundo a través de estas dos lenguas «globales».

Espero que esta publicación sea leída por una gran variedad de usuarios de inglés y de español, y que ayude a los jóvenes a apreciar el significado de las formas en que se comunican y el poder de la comunicación efectiva.



Dame Mary Richardson DBE  
Presidenta de English-Speaking Union



## FOREWORD

# English-Speaking Union

The issue of language is central to globalisation. We live in a fast-changing world where nations and people require 'global' languages for communication and understanding across borders and to be part of the global economy.

English has become a 'global' language; it is the language of diplomacy, sport, science, conflict negotiation and online communication. All across the world the English language is the medium through which people are able to make themselves understood and come together, when their own first languages sometimes divide them. There are countries that have actively chosen to change their first or second languages of education to English in recognition of its growing importance in business and trade.

Two major outcomes of the widespread use of English as a global language are well documented: firstly, this development affects English itself and the languages with which it 'interacts' and, secondly, the fact that governments across the world need to help their young people learn languages quickly and effectively has significant implications for the way in which they are taught.

*Word for Word / Palabra por palabra* examines the social, economic and political dimensions of the role and impact of Spanish and English in the world today. The book explores a broad range of issues, from the state of language learning in schools, and the language dimensions of student mobility in Europe and beyond, to the role of Spanish and English in business and economic growth, as well as the shifts and changes in both of these global languages. Each language is considered separately, in contact with each other, and then set in a broader socio-economic and political context.

As mentioned earlier, we know that English is the dominant language of international business, scientific and technological research, and global communications. What is less well-studied is the role that Spanish plays in global business and its increasing significance in the United States as the Spanish-speaking population grows rapidly. The nature, function and status of English and Spanish are exercising a major impact on education policy across all continents and influencing reforms in curriculum, teaching methodology, labour market policy and educational outcomes.

For many governments, this has meant a radical re-thinking of education and language policy and planning. There is pressure for improved levels of language fluency and in many cases this has prompted a move towards more integrative methods of teaching and learning, as well as the exploration of the use of English to teach subjects such as science and maths. Many countries in Asia, Europe and Latin America have already experimented with teaching one or more subjects

through English in pilot programmes and national initiatives. Government ministries of labour, employment and skills development also have to plan the skills needed to be competitive in a globalised economy, and language competency is a key focus.

The inter-dependence of national identity, language policy, the needs of the workplace, and the interests and concerns of parents and communities is clearly delineated in *Word for Word / Palabra por palabra*. The cognitive, linguistic and cultural impacts on the individual and the community are also potentially immense, as several of the papers in this collection make clear. Educational innovation of any kind is not without political, cultural and educational challenges and risks. It is clear that the rise of dominant global languages does not easily encourage consensus about their potential benefits, and *Word for Word / Palabra por palabra* does not shy away from exploring these.

At the English-Speaking Union, while we do not directly promote the English language, we do equip young people across the world with the skills to speak confidently in public using English. We believe that giving young people the skills of persuasive spoken English is incredibly important because it provides them with access to the world outside their community and country, and it enables them to express their own opinions confidently to a wide range of audiences; essentially it gives them a global voice. The ESU is delighted to support the publication of *Word for Word / Palabra por palabra* because it highlights the importance of the social, economic and political dimensions of the role and impact of two of the world's modern 'global' languages. Organisations like our own, the British Council and the Instituto Cervantes, all play a role in helping young people to access the world through these two 'global' languages.

I hope that this publication will be read by a wide range of users of English and Spanish and that it will help young people to appreciate the significance of the ways in which they communicate, and the power of effective communication.

A handwritten signature in black ink that reads "Mary Richardson". The signature is written in a cursive, flowing style.

Dame Mary Richardson DBE  
Chairman, English-Speaking Union

## FOREWORD

# Instituto Cervantes

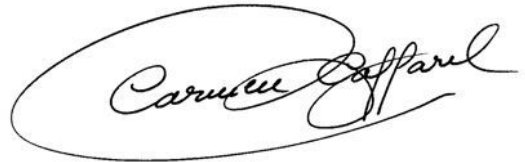
For decades, European cultural institutes have been striving globally to facilitate relations between their countries of origin and the rest of the world. These institutions are perhaps the most visible expression of what has been called “soft diplomacy” and “cultural diplomacy”. Some European cultural institutes, such as the British Council (1934) and the Goethe Institut (1951), have already built up a history of more than half a century. Others, such as the Instituto Camões (1992) or the Instituto Cervantes (1991), which has just marked its first two decades of existence, are younger. All, however, share the objective of spreading the languages and cultures of their respective countries, work for which they received, as a group, the Prince of Asturias Communication and Humanities Award in 2005. The partial coincidence of objectives among these European institutions is an excellent argument to justify the development of joint projects. In some cities, our institutions share premises or coordinate their cultural offerings. On some occasions, their projects are bilateral, such as the cooperative efforts pursued by the Instituto Camões and the Instituto Cervantes for teaching Portuguese and Spanish in Spain and Portugal, or the work begun in these pages, which is the fruit of a joint bilateral undertaking by the Instituto Cervantes and the British Council.

But, the reader may ask, why have the British Council and the Instituto Cervantes decided to coordinate their efforts to produce *Word for Word / Palabra por palabra*? The project will probably surprise more than one reader because we are accustomed to hearing languages discussed in terms of disputes and rivalries, attacks and defences, invasions and barriers. With regard to the English and Spanish languages, all the interest seems to be focused on the fact that Spanish tirelessly pursues English to overcome and conquer it on who knows what battlefield in who knows what decade. No. The view our institutions take is different. We are simply trying to respond to a matter that is set out like a research question: what does the presence in the world of the Spanish and English tongues imply? From this point forward, one question leads to another and the interest aroused brings on the next: what goes on in the English-speaking and Spanish-speaking domains, and what differences are there between them? How do these language communities behave when they share the same territories? How do these languages coexist with others of their own or contiguous domains? And finally, what does a world citizen’s knowledge and use of English and Spanish imply?

The answers to so many queries are difficult to obtain simply and directly. Finding them necessitates obtaining an adequate knowledge of the state of the question, of the fundamental facts regarding the languages, their speakers, their uses and their domains. To the Instituto Cervantes, the international outlook for our two great languages of culture is of the greatest interest. Moreover, our monitoring of the development of the sociolinguistic events taking place in the United States or the Philippines is by no means new. Both of these territories have known Hispanic history, and

are spaces where highly diverse idiomatic communities have come together, communities in which Spanish has held and continues to hold important social positions, always in contact with English. On the other hand, our institution must be especially attentive to the communicative needs of different areas of the world because educational, training and cultural demands could be generated for which the Instituto Cervantes' resources and services would be appropriate. Our international work in the form of language courses, cultural activity, library offerings, presence on the Internet and teacher training, is well known. But we remain alert to the possibility of new initiatives, such as the organisation of "El Día E" ('S' Day) to present the richness and diversity of Spanish and the Spanish-speaking community, or the coordination of project SICELE (Spanish acronym for the International System of Certification in Spanish as a Foreign Language) involving 140 university institutions representing the Hispanic world in its entirety, whose mission is to tackle joint tasks of language certification and the certification of the teaching of Spanish as a foreign language.

Before turning these pages over to the data and analyses of the social, economic and cultural situation of English and Spanish in the world, it seems just to express gratitude for the good work and extensive knowledge that have made this book possible. Our thanks go first to the officers of the British Council in both the United Kingdom and Spain, who have given proof of an unshakable faith in the project and an elegant kindness in its execution. And we also thank the technical coordinators and editors of the book – Dr Philip Powell-Davies, Dr María José Ferrari and Jaime Otero – and to all the authors whose prestigious signatures have contributed to the solidity, brilliance and credibility of the project.

A handwritten signature in black ink, reading "Carmen Caffarel", enclosed within a large, thin, hand-drawn oval.

Carmen Caffarel Serra  
Director Instituto Cervantes



# Prefacio

La idea original de reunir a un variado grupo de colaboradores para explorar el impacto y el papel del inglés y el español en el mundo actual, que ha dado lugar a *Word for Word / Palabra por palabra*, surge de la coincidencia de intereses y la asociación del Instituto Cervantes y del British Council en la promoción de la enseñanza, el aprendizaje y el uso del inglés y el español en todo el mundo. Es, a su vez, un reconocimiento del alcance, el atractivo y la utilidad de estas dos lenguas, que se encuentran respectivamente en el segundo y tercer puesto mundial (después del chino) en número de hablantes.

Esta compilación de artículos trata de muchos temas: trata del estado de estas lenguas en el siglo XXI –quiénes las hablan, quiénes las están aprendiendo y qué uso están haciendo de ellas–. También se ocupa de la forma en que están evolucionando, y de cómo diferentes comunidades las hacen suyas. Algunos de los artículos consideran ambas lenguas en contacto y relación mutua; otros se concentran más específicamente en una de ellas con el fin de comprender un tema particular con mayor claridad. Una preocupación común de todos los colaboradores es poner a la persona en el centro de sus argumentos y examinar el impacto de estas dos lenguas globales en el contexto económico, para apreciar cómo este afecta a las opciones individuales, las oportunidades y las decisiones sobre políticas públicas. La relación entre el individuo y la sociedad también se explora a través del libro en relación con el plurilingüismo (en el nivel del individuo) y con el multilingüismo (en el nivel de la sociedad), y se desafía al lector para que evalúe si nos encontramos ante un mayor uso de diferentes lenguas en la interacción diaria o si, de hecho, simplemente más personas usan el inglés como lengua franca.

*Word for Word / Palabra por palabra* explora las evidencias históricas, sociales y económicas que ayudan a explicar por qué el inglés y el español son lenguas globales y por qué las personas se muestran cada vez más interesadas en aprenderlas y usarlas. Vemos que hay fuertes razones económicas para estudiar inglés, en particular en relación con futuras oportunidades de empleo. Al mismo tiempo, se puede observar que para llevar a cabo negocios con éxito en el gran mercado de los países latinoamericanos, es un factor importante ser capaz de comunicarse en español. Y esto se cumple especialmente en el mayor mercado hispánico, los Estados Unidos. *Word for Word / Palabra por palabra* atrae la atención también sobre cuestiones clave relativas a la educación de los jóvenes y al valor del aprendizaje de idiomas como forma de promover el diálogo intercultural. Esto fue destacado en un informe del antiguo Departamento de Educación y Habilidades (Department for Education and Skills) británico, que afirmaba que «debemos reconocer que las habilidades lingüísticas son centrales a la hora de romper barreras tanto dentro de este país, como entre nuestra nación y otras» (Baronesa Catherine Ashton, en el prólogo a *Languages for All: Languages for Life - A Strategy for England*. DfES, 2002). Declaraciones de políticas lingüísticas y de reformas

educativas de gobiernos de todo el mundo inciden en este mismo punto casi con la misma velocidad con que afirman los beneficios económicos que conlleva ser capaces de comunicarnos en una lengua global (predominantemente el inglés pero, tal como demuestran diversos artículos de esta colección, también el español).

Las ventajas de tener la habilidad de comunicarse en lenguas extranjeras van más allá del desarrollo de la competencia lingüística. Aprender un idioma es un componente esencial en la preparación de los jóvenes para la vida y en la formación de ciudadanos responsables y bien informados. La Comisión Europea se hace eco de este parecer cuando habla de que «cuantas más lenguas se conocen, más persona se es» (Comisión Europea, nota de prensa aparecida en su página web, 5/10/05, disponible: en [http://www.europa.eu.int/comm./culture/portal/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm./culture/portal/index_en.htm)). A esto se puede añadir el imperativo económico de aprender lenguas globales a medida que la internacionalización e interconexión de las economías deja de ser una posibilidad lejana y se convierte en una realidad diaria. Esto tiene numerosas implicaciones en las oportunidades a que se enfrentan los jóvenes y en la elección de carreras profesionales. No hay duda de que los patrones de la competitividad mundial se desarrollarán y cambiarán rápidamente –solo hay que ver la reciente aparición de Brasil, la India y China como centros neurálgicos de la economía–, y de que los conocimientos de idiomas se convertirán en una parte importante de la preparación de la población para los mercados laborales nacionales, regionales y globales. Varios investigadores subrayan también el potencial de la enseñanza de idiomas en el desarrollo de habilidades interculturales entre los jóvenes. El aprendizaje de idiomas puede promover actitudes que fomenten la curiosidad sobre otras culturas, del mismo modo que lo hacen otras asignaturas en su plan de estudios, como Historia o Geografía.

Los colaboradores de *Word for Word / Palabra por palabra* habitan una gran variedad de culturas y representan diferentes horizontes de pensamiento. Ocupan una amplia gama de posiciones sociales: hay académicos, filósofos, profesores, economistas, investigadores, reguladores. Se les ha pedido que presenten sus opiniones y que expandan nuestra comprensión de una serie de ideas por la calidad de su experiencia y su particular perspicacia. Los artículos que aquí se presentan tienen al menos tres cualidades en común. La primera es que las perspectivas que exploran son de algún modo subversivas, en el sentido de que dan un giro a la situación y la observan desde otro ángulo para comprobar el efecto que tiene en las personas. Como resultado, los artículos comparten una segunda inquietud al examinar el modo en que los individuos utilizan las lenguas y los propósitos con que lo hacen. Varios de los colaboradores consideran el impacto negativo que las decisiones normativas sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas pueden tener sobre individuos y comunidades, especialmente en el contexto de una economía mundial cada vez más globalizada. Por lo tanto, la intención de muchos de los autores no es trazar un paisaje tranquilo y sin falla del progreso económico y las posibilidades de participación y de desarrollo que se abren ante nosotros una vez que nos convertimos en usuarios desentendidos de estas dos lenguas globales, sino examinar cómo las personas se pueden ver afectadas tanto positiva como negativamente por ellas y cómo este hecho se relaciona con el tejido social en que viven. Y en este contexto podemos plantear qué papel desempeña una mayor comprensión del español y el inglés en la mejora de la competitividad de individuos y economías; en la lucha contra la exclusión social;

en la disminución de los desniveles culturales y generacionales en las distintas sociedades; en la creación de empleo; en el establecimiento de vínculos internacionales; en el reposicionamiento (positivo y negativo) de otros idiomas minoritarios. Por último, las ideas presentadas en *Word for Word / Palabra por palabra* son radicales en muchos sentidos y no solo en cuanto a su potencial polémico; lo son porque los colaboradores van a la raíz de las cuestiones que examinan.

Las colaboraciones se han clasificado en cinco partes:

La **Parte Uno** trata sobre las dimensiones interculturales de la comunicación en y entre el español y el inglés. Desde enfoques diversos, se consideran algunas de las consecuencias del dominio global del inglés y la transformación de esta lengua a través de fronteras y culturas; del mismo modo, se asoma a la diversidad y unidad del español entre la vasta población que lo usa en el mundo. Ángel López García trata la forma en que estos dos idiomas «gigantescos» interactúan con lenguas minoritarias, con algunas consecuencias provocadoras. Michael Byram y Michael Carrier examinan la competencia intercultural y comunicativa, y la incorporación de la toma de conciencia cultural al aprendizaje de idiomas; concluyen que la interacción de las habilidades lingüísticas y las competencias culturales ayudará a los estudiantes a alcanzar una comunicación «internacional» más efectiva. Humberto López Morales contempla la difusión global del español tanto en sus formas divergentes a través de países y regiones, como en la significativa interpretación común dentro de la «Hispanidad». David Crystal examina los cambios que ha sufrido el inglés, ofreciendo un modelo para comprender cómo cambian las lenguas en general a lo largo del tiempo y el desarrollo de nuevas variantes al entrar en contacto con otras lenguas (piénsese en el *spanGLISH* o en el *japonglés*). Concluye que el desarrollo de una lengua en el tiempo y el espacio no debe ser temido, sino aceptado con gusto.

La **Parte Dos** trata diferentes aspectos referentes al español y el inglés en el sistema educativo. María José Ferrari proporciona un amplio informe del estado relativo del español y el inglés en países de habla inglesa y de habla hispana en cuanto a su enseñanza, aprendizaje y uso. Teresa Tinsley intenta comprender por qué el español es cada vez más popular cuando a los alumnos se les da a elegir aprender un idioma extranjero y se pregunta si es debido a la percepción de que el español es una lengua fácil o a factores culturales y económicos que se asocian a la lengua. Una perspectiva diferente es la que explora el artículo de John Clegg, que trata el polémico desarrollo de la educación por medio de una segunda lengua. Presenta pruebas que sugieren que dicho enfoque podría no conducir a la obtención de buenos resultados de aprendizaje y tener efectos negativos en los estudiantes. El núcleo del artículo de Arlene Gilpin es la educación superior y el fenómeno de la movilidad estudiantil internacional, facilitado o no por la competencia lingüística especialmente en inglés, pero también en español. Su artículo examina cuestiones de calidad y uso de lenguas en la universidad, y su impacto en el nivel de la educación de los estudiantes.

La **Parte Tres** examina la diversidad lingüística de la Unión Europea y la influencia que esta tiene sobre las prácticas y políticas lingüísticas. El artículo de Janet Enever señala que el fomento de la introducción de lenguas extranjeras desde el comienzo de la escolarización ha dado como



resultado, de forma abrumadora, la elección del inglés como primera lengua extranjera, con otras lenguas minoritarias como elecciones alternativas a excepción del español, que se ve cada vez más como la opción de moda a la hora de estudiar un idioma. Los artículos de Maria Stoicheva y Steve Green discuten aspectos relativos a las lenguas en la Unión Europea, incluyendo la iniciativa *Language Rich Europe*, que busca crear una red interdisciplinar de decisores procedentes de veinte países de Europa para poner de manifiesto la importancia del multilingüismo en la creación de sociedades más prósperas y estables, y promover la enseñanza, el aprendizaje, la literatura y la traducción. Green destaca el trabajo de los Institutos Nacionales de Cultura de la Unión Europea (EUNIC), cuyos miembros funcionan a la vez de red de aprendizaje y de núcleo de defensa y promoción de la importancia de las relaciones culturales internacionales. El artículo de Stoicheva subraya algunas de las tensiones que surgen en tan ambiciosos proyectos, especialmente cuando la «primera» y la «segunda» lengua se enfrentan cara a cara.

En la **Parte Cuatro** examinamos la lengua en las Américas con un enfoque especial en los Estados Unidos y Brasil, las fuerzas económicas dominantes en los extremos norte y sur del continente. Lipski se ocupa de la integridad lingüística del español en los Estados Unidos, promovida por el rápido crecimiento de la población hispana. Rechaza la tesis de que el *spanglish* es un tercer idioma híbrido causado por la interacción del español y del inglés y, en cambio, concentra su atención en el continuo reabastecimiento del español a través de la inmigración y de los medios de comunicación. Jaime Malet analiza el mercado hispano en los Estados Unidos desde una perspectiva empresarial y expone que España necesita desarrollar las habilidades de sus emprendedores y mejorar su perfil para competir en uno de los mercados globales hispanoparlantes más importantes. La aparición del español y del inglés en Brasil es abordada por Álvaro Martínez-Cachero Laseca, que valora sus fuerzas y coberturas relativas en una de las potencias emergentes del mundo. El autor considera que la economía brasileña necesita ambos idiomas, pero no por las mismas razones. El artículo de Lourdes Casanova desarrolla de manera más específica un tema trazado por Malet y esboza de qué manera el español ha llegado a ser una ventaja competitiva para muchas compañías internacionales. Examina, en especial, cómo la iniciativa de multinacionales hispanas por mantener el español como lengua de comunicación refleja la confianza creciente en el valor de la lengua y la conciencia de la ventaja que esta supone.

La última sección del libro, la **Parte Cinco**, amplía la discusión en torno a la lengua y la dirige hacia el terreno del desarrollo social y económico. Aránzazu Narbona considera algunas de las fuerzas motrices de los patrones del comercio mundial, haciendo especial referencia a la influencia de la lengua. Señala el dominio ya establecido de los Estados Unidos y el creciente de China como mercados de exportación para países tanto hispanoparlantes como angloparlantes y contempla la importancia del idioma a la hora de medir la dirección y el enfoque de los intercambios económicos. Concluye diciendo que la lengua es clave para fomentar el conocimiento de un mercado y para reducir la distancia psicológica entre los socios comerciales. Ignacio Ahumada estudia la incidencia y prevalencia del español en las publicaciones científicas internacionales y en Internet. Aunque el número de publicaciones científicas españolas se ha duplicado en los últimos diez años, el noventa por ciento de los investigadores españoles todavía utilizan el inglés para conseguir que

sus publicaciones se conozcan en el ámbito internacional. El autor destaca como dato interesante que las revistas académicas españolas, especialmente las de medicina, empiezan a producir revistas bilingües en español e inglés para alcanzar a una audiencia internacional más amplia. Hywel Coleman y David Hayes examinan la relación entre las políticas educativas y el desarrollo social, y ambos concluyen con un llamamiento a la precaución sobre las barreras potenciales en los resultados educativos y en las oportunidades económicas que puede generar la imposición del inglés. Tanto Coleman como Hayes examinan las consecuencias sociales y educativas de la desatención de las lenguas autóctonas en la educación y la restricción que implica el uso del inglés como medio de enseñanza en la escolarización de grupos desfavorecidos. La controversia sobre si el inglés ha de considerarse en el sistema educativo de forma holística, junto con la lengua nacional y otros idiomas autóctonos, así como la necesidad de un acceso equitativo al aprendizaje de lenguas extranjeras son tratadas en el artículo conclusivo de Susy Ndaruhutse y Jelena Plantak. Las autoras sostienen que la lengua no es un asunto limitado a unas cuantas comunidades, grupos o países. La lengua afecta a todos los aspectos de los sistemas educativos en todo el mundo y ejerce una influencia directa en los resultados del aprendizaje. Se señala el papel capacitador de la educación en la lengua madre al ayudar a alcanzar una educación de calidad y oportunidades para una vida mejor. Se anima al lector a que sopesese estos argumentos en contraste con otros planteados en este libro en relación al impacto beneficioso del aprendizaje de lenguas globales. El artículo de Ndaruhutse y Plantak concluye con un mensaje positivo sobre la importancia del contexto, la equidad y la accesibilidad para obtener una educación de calidad para todos.

Esperamos que los lectores encuentren *Word for Word / Palabra por palabra* provocador y estimulante, y que la obra sirva de punto de partida para el debate. Son necesarias mucha más investigación y discusión para comprender los matices de los temas examinados en el libro, por lo que tanto el British Council como el Instituto Cervantes dan la bienvenida a sus reacciones y respuestas a *Word for Word / Palabra por palabra*.



# Preface

The original idea to bring together a group of diverse contributors to explore the impact and role of English and Spanish in the world today, which became *Word for Word / Palabra por palabra*, stems from the shared interests and partnerships of the Instituto Cervantes and British Council in promoting the teaching, learning and use of English and Spanish worldwide. This in turn is a recognition of the power, spread, attractiveness and usefulness of these two languages, which rank second and third respectively (after Chinese) by the number of speakers worldwide.

This collection of papers is about many things: it is about the state of both languages in the 21st century – who is speaking it, who is learning it, and what are they doing with it. It also deals with the way in which both languages are evolving and the ways in which different communities make language(s) their own. Some of the articles consider both languages in contact and in relation to each other; others focus more specifically on one of the languages to understand a particular theme more clearly. A common concern of all the contributors is to put the person at the centre of their arguments and examine the impact of these two global languages in the wider economy and how this affects individual choice, opportunities, and policy decisions. The relationship between the individual and society is also explored throughout the book in relation to plurilingualism (at the level of the individual) and multilingualism (at the societal level), and challenges the reader to assess whether we are seeing a greater use of diverse languages by people in their everyday interactions or, in fact, simply more people using English as their lingua franca.

*Word for Word / Palabra por palabra* explores the historical, social and economic evidence, which helps to explain why English and Spanish are global languages and why people are increasingly keen to learn and use these languages. We can see that there are strong economic arguments for learning English, in particular, linked to future employment opportunities. At the same time, we can see that in order to do business effectively with the huge market of Latin American countries, being able to communicate in Spanish is an enormous asset. And this is especially so for the largest Hispanic market of them all, the U.S.A. *Word for Word / Palabra por palabra* also draws attention to some of the wider issues around educating young people and the value of learning languages to promote intercultural dialogue. This was pointed out in a report commissioned by the UK's then Department for Education and Skills which stated, "we must recognise language skills as central to breaking down barriers within this country and between our nation and others," (Baroness Catherine Ashton in Foreword to 'Languages for All: Languages for Life – A Strategy for England', DfES 2002). Language policy statements and education reform agendas produced by governments the world over make the same point, almost as quickly as stating the economic benefits of being able to communicate in a global language (predominantly English, but, as papers in this collection make clear, also in Spanish).

The benefits then of being able to communicate in foreign languages go far beyond the development of linguistic competence. Language learning is an essential component in preparing young people for life and in developing responsible and informed citizens. This is a view echoed by the European Commission when it talks about, “the more languages you know, the more of a person you are,” (European Commission web press release, 5/10/05, [http://www.europa.eu.int/comm./culture/portal/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm./culture/portal/index_en.htm)). To this can be added the economic imperative for learning global languages, as the internationalisation of interconnected economies is no more a distant possibility but a daily reality. This has a huge range of implications for young people’s career choices and opportunities. One thing that can be guaranteed is that patterns of global competitiveness will develop and shift rapidly – we have only to look at the recent emergence of Brazil, India and China as global economic powerhouses – and the acquisition of languages will become an important part of a population’s readiness for national, regional and global labour markets. Several researchers also highlight the potential for language teaching to develop inter-cultural skills in young people. Language learning can promote attitudes which encourage curiosity about other cultures, alongside other subjects in the curriculum such as history or geography.

The contributors to *Word for Word / Palabra por palabra* inhabit a spectrum of cultures and represent different horizons of thought. They occupy a wide range of social positions – academics, philosophers, teachers, economists, researchers, policy makers. They have been requested to present their views and expand our understanding of a range of areas because of the quality of their experience and the insights they can bring to bear. The articles presented here have at least three qualities in common. First of all, the perspectives they explore are in some ways subversive, in the sense that they turn a situation around and look at it from another angle, and assess what effect it has on people. As a result of this, the articles share a second concern with the exploration of how individuals use languages and for what purposes. Several of the contributors consider the negative impact that policy decisions around the teaching and learning of language can have on individuals and communities, particularly in the context of an increasingly globalised world economy. As such the intention of many of the contributors is not to outline a smooth, faultless landscape of economic progress, participation and development which opens up to us once we are confident users of these two global languages, but to examine how individuals can be both positively and negatively affected and how this relates to the fabric of the society in which they live. And in this context, we can consider the disputed role that a wider understanding and use of Spanish and English can play in enhancing the competitiveness of individuals and economies; combating or exacerbating social exclusion; opening up cultural and generational gaps in societies; creating jobs; facilitating international connections; and in repositioning (positively and negatively) other minority languages. Finally, the ideas presented in *Word for Word / Palabra por palabra* are in many ways radical, not in the polemical sense, but in the sense that the contributors go to the root of the questions they are exploring.

The contributions to *Word for Word / Palabra por palabra* have been classified into five parts.

**Part One** deals with the intercultural dimensions of communication in and between Spanish and English, and considers variously some of the consequences of the global dominance of English

and its mutation across boundaries and cultures, as well as the diversity and unity of Spanish across a huge sweep of the planet's population. How these two 'juggernaut' languages interact with minority languages is treated by Ángel López García, with some thought-provoking consequences. Michael Byram and Michael Carrier look at intercultural and communicative competence and the incorporation of cultural awareness in language education and conclude that it is the interplay of linguistic skills and awareness of cultural competences that will help learners achieve more effective 'international' communication. Humberto López Morales considers the global spread of Spanish both in terms of its divergent forms across countries and regions but also in terms of the significant common understanding within the 'Hispanidad'. David Crystal examines how English has changed, as a way of understanding how languages in general change through time and when they come into contact with one another, and develop new variants in the process (think of 'Spanglish' or 'Japlish'). He concludes that the development of language over time and space is not something to be feared and resisted but rather to be embraced.

**Part Two** discusses different aspects of Spanish and English in the education system. María José Ferrari provides a broad survey of the relative status of Spanish and English in English-speaking and Spanish-speaking countries in terms of how they are taught, learnt and used. Teresa Tinsley aims to understand why Spanish is increasingly popular when students are given the choice of which foreign language to learn, and considers whether this is because of a perception that Spanish is an easier language to learn, or whether it is due to cultural and economic factors which draw people towards it. A different perspective is explored by John Clegg's paper, which deals with the controversial development of education through the medium of a second language. He presents evidence to suggest that such an approach may not support good learning outcomes and could have a negative effect on students. Higher education is the focus of Arlene Gilpin's paper, and the phenomenon of student mobility across countries, facilitated (or not) by linguistic competence especially in English but also in Spanish. Her paper explores issues of language quality and use in universities as well as how this has impacted on education provision for students.

**Part Three** explores both the linguistic diversity of the EU as well as the influence the EU brings to bear on language policy and practice. Janet Enever's paper indicates that the encouragement to introduce languages from the start of schooling has overwhelmingly resulted in English first, with other languages as minor alternative choices, with the exception of Spanish which is increasingly viewed as the 'cool' option to study. Maria Stoicheva's and Steve Green's papers discuss aspects of language in the European Union, including the *Language Rich Europe* initiative, which seeks to create an interdisciplinary network of decision makers from 20 countries across Europe to highlight the importance of multilingualism in achieving more prosperous and stable societies, and facilitate language teaching and learning, literature and translation. Green outlines the work of the European Union National Institutes of Culture (EUNIC), whose members serve as both a learning network and an advocacy network to promote the importance of international cultural relations. Stoicheva's paper highlights some of the tensions involved in such complex aspirational projects, especially where 'major' and 'minor' languages come face to face.

It is in **Part Four** that we examine language in the Americas with a special focus on the United States and Brazil, the dominant economic forces at the northern and southern extremes of the continent. Lipski deals with the linguistic integrity of Spanish in the U.S.A., promoted by the rapid growth in the Hispanic population. He rejects the thesis that 'Spanglish' is a hybrid third language caused by the interplay of Spanish and English and focuses attention instead on the continual replenishment of Spanish through immigration and the media. Jaime Malet looks at the business dimension for Spanish companies and speakers in the U.S.A. and argues that Spain needs to develop the skills of its young entrepreneurs and raise its profile in what is a major global Spanish-speaking market. The emergence of Spanish and English in Brazil is treated by Álvaro Martínez-Cachero Laseca, and an assessment of their relative strengths and coverage across one of the developing world's emergent power finds that both languages are needed by the Brazilian economy but not necessarily for the same reasons. Lourdes Casanova's article develops a theme from Malet's and outlines how Spanish has become a competitive advantage for many international companies. She examines, in particular, how the initiative of Hispanic multinationals to maintain Spanish as the language of communication reflects both growing confidence and an awareness of what constitutes competitive advantage.

The last section of the book, **Part Five**, broadens out the discussion of language into the domain of social and economic development. Aránzazu Narbona considers some of the determinants of patterns of world trade with special reference to the influence of language. She notes the established and growing dominance of the U.S.A. and China respectively as export markets for both the Spanish-speaking and English-speaking countries, and considers the importance of language in determining the direction and focus of economic exchanges. She concludes that language is key to enhancing knowledge about a market and to reducing the psychological distance between trade partners. Ignacio Ahumada looks at the incidence and prevalence of Spanish in international scientific publications and on the Internet. Although the number of Spanish scientific publications has doubled in the last 10 years, 90% of Spanish researchers still use English in order to get their publications international exposure. He notes an interesting development where Spanish journals (particularly those in medicine) are producing bilingual journals, Spanish and English, in order to reach a wider international audience. Hywel Coleman and David Hayes explore the relationship between education policy and social development and both raise a note of caution in their analyses of the potential barriers that the imposition of English can have on educational outcomes and, further down the line, economic opportunities. They examine the social and educational consequences of neglecting indigenous languages, marginalising national languages and restricting access to English-medium education to privileged minorities. The contention that the role of English in the education system must be considered holistically, together with the national language and other indigenous languages, and that access to the foreign language needs to be equitable is mirrored in Susy Ndaruhutse and Jelena Plantak's concluding paper. They argue that language is not an issue limited to a few communities, groups, or countries. It affects every aspect of education systems worldwide and directly influences learning outcomes. The enabling role of mother-tongue education is outlined in helping to achieve quality education and opportunities for a better life. The reader is encouraged to balance this against arguments elsewhere in the book about the beneficial impact

of learning global languages. Ndaruhutse and Plantak's article concludes the book with a salutary message about the importance of context, equity and access in achieving quality education for all.

We hope that readers will find *Word for Word / Palabra por palabra* provocative, stimulating and a spur to continue the debates raised in the papers contained here. There is a need for more research and discussion to understand the nuances of the topics explored in the book and both the British Council and Instituto Cervantes very much welcome your responses to *Word for Word / Palabra por palabra*.

Philip Powell-Davies





PARTE UNO

# La lengua y la comunicación intercultural

PART ONE

# Language and intercultural communication





PARTE UNO:  
LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

# Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural: un reto para la enseñanza de lenguas

Michael Byram

## 1. Enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras «modernas» se ha dado una cierta tensión entre el aprendizaje/adquisición con propósitos comunicativos y el estudio de la lengua. Esto puede aplicarse a la lengua en sí —y en esta dimensión, se trata de un asunto bien conocido—, pero también puede aplicarse al aprendizaje y al estudio de la cultura. Dicha tensión se hace sentir especialmente en las aulas de las instituciones de educación general, y puede interpretarse como parte de una cuestión más amplia: la relación de la educación con el mundo real. Por un lado, se exige a la educación que sirva de «preparación para el mundo real»; en la enseñanza de lenguas y culturas, esto hace referencia a la comunicación con personas de otras lenguas y culturas. Por otro lado, existe la creencia de que la educación es un mundo en sí misma, con exigencias y propósitos propios que son igualmente importantes; en la enseñanza de lenguas y culturas, esto se refiere al estudio de la lengua y las lenguas como fenómeno humano, y lo mismo puede decirse de la cultura y las culturas. El estudio de la lengua y las lenguas posee una tradición más fuerte que el de la cultura y las culturas, ya que, mientras la Lingüística como disciplina —y dentro de ella, el estudio de la gramática— tiene una larga historia, la Antropología como disciplina —y dentro de ella, el estudio de la «gramática» usada en la vida diaria— es mucho más reciente, y no ha formado parte hasta ahora del currículo de los estudiosos de la lengua.

El péndulo oscila, así, entre el «estudio» y el «aprendizaje/adquisición». En la actualidad, es este último el que predomina debido, entre otras cosas, a las evidentes oportunidades de comunicación que surgen en el «mundo

real por los distintos tipos de movimientos de masas, desde el turismo hasta las migraciones económicas (tanto de las élites directivas del mundo de los negocios, como de trabajadores y mano de obra no cualificada para los sectores de la industria y los servicios). Todas las declaraciones de políticas sobre la enseñanza de lenguas —ya sean las de carácter internacional como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), los currículos nacionales o incluso las explicaciones que los centros educativos y universidades ofrecen a los alumnos y a sus padres— mencionan hoy día la importancia de la «comunicación» y la «competencia comunicativa». Este fenómeno comenzó en la década de 1970, cuando quienes enseñaban segundas lenguas o lenguas extranjeras adoptaron el concepto de competencia comunicativa que había surgido a raíz del análisis de la lengua materna y su adquisición. De este modo se estableció que, para lograr la competencia comunicativa, no solo era preciso adquirir competencia gramatical, sino también otro tipo de competencias (Canale y Swain, 1980; Van Ek, 1986), y que el ideal de aprendizaje era que el alumno se esforzara por obtener las competencias que, según estaban descubriendo la Lingüística y la Sociolingüística, poseía un hablante nativo (idealizado). El hecho de que los lingüistas y sociolingüistas supusieran, en general, que las personas dominan una sola lengua —ignorando, así, que la mayoría de los habitantes del mundo hablan dos o más— fue un extraño descuido por parte de los estudiosos de la enseñanza de lenguas, ya que hubiera sido lógico que tuvieran en cuenta la amplia predominancia del multilingüismo sobre el monolingüismo.

La lista de habilidades y conocimientos que sustentan la competencia de los hablantes nativos incluía la «competencia sociocultural»

(Van Ek, 1986), esto es, el conocimiento de un modo de vida en el cual se apoyan los hablantes de la lengua usada en una sociedad dada con el fin de interactuar con otros miembros de esta; o su conocimiento de la «cultura» de esa sociedad, esto es, los valores, creencias y conocimientos que comparten sus miembros. Y de nuevo, esto presuponía de manera a menudo tácita que quienes desearan aprender una lengua debían tratar de adquirir la misma competencia que los hablantes nativos. De este modo, la competencia sociocultural se añadió al concepto de comunicación y competencia comunicativa, aun cuando no existiera una buena comprensión de la manera en que debía enseñarse y aprenderse.

## 2. Formación transcultural<sup>1</sup>

En paralelo con los progresos en la educación, se desarrollaron métodos para formar a un creciente número de personas con movilidad geográfica pertenecientes a una élite profesional, proporcionándoles la información y formación conductual necesarias para que participaran satisfactoriamente en entornos de negocios internacionales, organizaciones gubernamentales o no gubernamentales y otras actividades similares. Los inicios de este fenómeno datan de la década de 1950 (Hart, 1966), y derivan del reconocimiento de la Antropología como disciplina de base que se había dado ya en la educación y la enseñanza de lenguas. Por otra parte, esta tradición no prestaba mucha atención al aprendizaje de la lengua, principalmente por la razón pragmática de que exige una gran inversión de tiempo y esfuerzo, y las personas que recibían esta

formación precisaban de una preparación rápida para su tarea internacional.

Esta tradición también recurría a la disciplina de la Psicología social, que analizaba las respuestas de las personas en formación a su nuevo entorno de vida y trabajo —respuestas a menudo negativas—, con el fin de anticiparlas y ponerles remedio. Esta perspectiva se encapsulaba en el concepto de «choque cultural» y se complementaba con el análisis de la «psicología nacional», esto es, de los rasgos psicológicos de «los X» (siendo «X» un grupo nacional). El análisis realizado por Hofstede (1994) dominaba este campo, a pesar de las críticas recibidas por su base científica y su tendencia reductora a presentar estereotipos —lo que hacía suponer a las personas en formación que todos «los X» compartían ciertos rasgos psicológicos que, en un entorno de negocios, podían anticiparse y, de ser necesario, neutralizarse— (por ejemplo, Gerhart y Fan, 2005; McSweeney, 2002).

De nuevo, los especialistas de este campo prestaban una atención escasa o nula a la competencia lingüística, y confiaban en el conocimiento de los rasgos psicológicos y en la capacidad para comportarse adecuadamente al enfrentarse a esos rasgos. No obstante, a medida que creció la demanda de una mayor atención hacia el «mundo real» y empezó a popularizarse la idea de que la educación se debía utilizar y aplicar —lo que, en algunos aspectos, equivale a subordinar— en el mundo de los negocios, los servicios y la industria, se hizo evidente la ventaja de esta tradición de formación transcultural: empezaba y acababa en el «mundo real», al que hoy día nos referimos con el término de «economía global».

<sup>1</sup> Aunque la traducción habitual para la expresión *cross-cultural training* es 'formación intercultural', se ha preferido reflejarla en este artículo como 'formación transcultural', que transmite el mismo significado y evita las posibles confusiones debidas a la presencia del adjetivo *intercultural* en el texto para referirse a otros conceptos (N. de la T.).

### 3. Retos para los docentes de lenguas

Así pues, el reto que se presenta ante los docentes de lenguas extranjeras en instituciones educativas es triple. Ven que el estudio de la lengua/cultura y las lenguas/culturas no solo ha perdido partidarios entre los alumnos y sus progenitores, para quienes la razón lógica de aprender una lengua extranjera es obtener habilidades comunicativas. En realidad, el estudio de estos temas ha perdido prácticamente todos sus partidarios entre los especialistas en educación, tanto los que diseñan las políticas educativas como quienes determinan los currículos, los asesores y los evaluadores. La mayor parte de los docentes de lenguas extranjeras han aceptado el nuevo énfasis en el aprendizaje de habilidades, que prima sobre el estudio.

La segunda parte del reto deriva del hecho de que los especialistas en educación reconocen hoy la importancia de la competencia cultural, que se ve reforzada por la realidad de la economía global y la formación de las élites con movilidad internacional. Prueba de esto es la aparición de referencias a la cultura en las declaraciones sobre políticas de enseñanza de idiomas, así como su creciente frecuencia en el discurso de los propios docentes.

Estos retos se combinan con una contestación cada vez mayor a la idea de que el modelo ideal para los alumnos debe ser un hablante monolingüe idealizado. Esto modifica de manera muy significativa el estándar para evaluar la competencia lingüística que se ha utilizado durante décadas —esto es, la comparación entre la producción lingüística de los alumnos y la que tendría un hablante nativo—. Esta contestación se origina tanto en las reflexiones más profundas que realizan los lingüistas al analizar el concepto de hablante nativo, como en la presencia

cada vez mayor de hablantes que claramente no son nativos, definamos este concepto como lo definamos —una presencia que, en muchos países, se debe de nuevo a la movilidad de carácter económico y al impacto de la economía global—. En particular, el dominio del inglés como lengua franca usada, a menudo, en ausencia de hablantes nativos ha minado los argumentos a favor de la necesidad de comportarse como uno, ya que, al fin y al cabo, los no nativos parecen ser también comunicadores eficientes.

Con respecto a la competencia cultural, la idea de no imitar a los hablantes nativos ha llevado a la introducción de un nuevo concepto: el de hablante intercultural (Byram, 2009). Esto encapsula la noción de que no es posible ni deseable imitar la competencia cultural de los hablantes nativos, incluso aunque esta pudiera describirse de manera tan precisa como su competencia lingüística. No es posible porque resulta tan complejo, por lo menos, como lograr la competencia lingüística, una meta que raramente consiguen en la práctica los estudiantes de una lengua por largo que sea su aprendizaje o por mucha facilidad que tengan. Y no es deseable porque, aun en mayor medida que el aprendizaje y uso de otra lengua, que influye en la percepción de uno mismo, la imitación de la competencia cultural de un hablante nativo presenta consecuencias potencialmente negativas para la propia imagen e identidad social. Quienes aprenden una lengua pueden perder su sentimiento de identificación con su propio grupo lingüístico y los grupos sociales a los que pertenecen. Estos son, pues, argumentos en contra del cambio a la competencia intercultural. Los argumentos a favor residen en que, en cualquier interacción entre personas pertenecientes a grupos lingüísticos y culturales diferentes, el objetivo lógico suele ser hallar una manera de trabajar y convivir sin que un grupo imponga sus normas culturales y lingüísticas al otro. Esto

puede aplicarse tanto a las relaciones de negocios como a la coexistencia armoniosa entre los vecinos de una misma calle, bloque de pisos u otros marcos de convivencia.

Así pues, la competencia del hablante intercultural reside, ante todo, en descentrar, en ver la perspectiva del interlocutor y, más específicamente, en detectar la manera en que puede estar determinada por la cultura de los grupos lingüísticos y sociales a los que esa persona pertenece. Al mismo tiempo, el hablante intercultural es capaz de reflexionar sobre la manera en que los demás perciben su propia perspectiva y de mediar donde se detecten diferencias y aprovechar las similitudes.

#### 4. La lengua en la comunicación intercultural

Todo esto indica que, entre los propósitos de los profesores de lenguas de las instituciones educativas, debería hoy encontrarse el de desarrollar la competencia intercultural de los alumnos en la misma medida que su competencia lingüística. Para esos docentes, esto supone un añadido enriquecedor en su empeño por enseñar a los alumnos otra lengua. Los profesionales de la enseñanza no suelen cuestionar la importancia de la competencia lingüística, a pesar del desafío que supone la tradición de formación transcultural. El acuñamiento del término *competencia comunicativa intercultural* trata de describir la suposición de la que estamos tratando: que el nuevo objetivo de la competencia intercultural debe considerarse parte integrante de la tradición de formar a los alumnos en competencia comunicativa, como una condición *sine qua non* de la enseñanza de la comunicación en el «mundo real».

No obstante, todas las suposiciones deben cuestionarse, especialmente si consideramos la

existencia de una tradición pragmática de formación transcultural que no considera a la cultura y la lengua como un todo integrado.

El mayor apoyo de esta suposición deriva de diversos estudios sobre la comunicación que demuestran el papel crucial del lenguaje, a menudo mediante el análisis de malentendidos (véase el trabajo de Agar), o de la reflexión sobre el papel que la elección de idioma juega en las relaciones interpersonales (véase el trabajo de Kramsch). Al mismo tiempo, otros estudios describen la manera en que los hablantes, de hecho, se ayudan mutuamente a solucionar los problemas lingüísticos, siempre y cuando sean conscientes de que estos suceden. Esto puede no ocurrir cuando algún interlocutor —típicamente, aquellos originarios de un país anglosajón, que gozan de la «desventaja» de hablar la lengua franca dominante— nunca haya aprendido otra lengua y, por tanto, no sea consciente de las dificultades que sus interlocutores puedan estar experimentando. Incluso los nativos de un país anglófono deben aprender otra lengua para ser capaces de entender, al menos, la importancia que tiene el lenguaje en la comunicación intercultural.

En otras palabras, existe el riesgo de que la competencia intercultural se presente como un fin en sí misma olvidando la competencia comunicativa. Al mismo tiempo, la importancia cada vez mayor que se da a las variaciones en la sociedad y el rechazo del reduccionismo o esencialismo que presupone que todos «los X» poseen los mismos rasgos psicológicos y socioculturales nos hacen a todos más conscientes de los muchos grupos y culturas que forman parte, transitoria o permanentemente, de cualquier sociedad. Esto nos lleva a afirmar que se requiere ejercitar diariamente la competencia intercultural dentro de la propia sociedad, aun sin entrar en contacto con sociedades diferentes. Cada vez que los



miembros de un grupo —ya sea este de carácter profesional o regional, de aficionados a un mismo deporte o actividad de ocio, de asistentes a un mitin político, etc. — deseen comunicarse con los miembros de otros grupos, necesitarán ejercitar la descentralización, la reflexión sobre la propia perspectiva y la búsqueda de un modo negociado de coexistencia; habilidades, todas ellas, que definen la competencia intercultural aplicada al encuentro entre personas de sociedades y culturas diferentes.

El problema de este punto de vista es que convierte la competencia intercultural en algo tan general que pierde significado, y carece de la precisión que permitiría a los docentes diseñar un plan para que sus alumnos alcancen objetivos específicos. Desde esta perspectiva, es importante que el concepto de competencia intercultural siga siendo parte integrante de la competencia comunicativa intercultural, sin abandonar por ello su aplicación más amplia a la enseñanza y aprendizaje de la comunicación en general.

## Referencias bibliográficas citadas

- BYRAM, M. (2009). «Intercultural competence in foreign languages – the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education», en Darla K. Deardorff (ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Ángeles: Sage, pp. 321-332.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Instituto Cervantes y Anaya.
- HART, W. B. (1996). «A Brief History of Intercultural Communication: A Paradigmatic Approach». Ponencia pronunciada en la Conferencia de la Speech Communication Association, noviembre de 1996 en San Diego, EE. UU.
- HOFSTEDE, G. (1994). *Cultures and Organisations. Intercultural Co-operation and Importance to Survival. Software of the Mind*. Londres: Harper Collins Publishers.
- GERHART, B. y FAN, M. (2005). «National culture and human resource management: assumptions and evidence». *International Journal of Human Resource Management*, 16, 6, pp. 971-986.
- McSWEENEY, B. (2002). «Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith – A failure of analysis». *Human Relations*, 55, 1, pp. 89-118.
- VAN EK, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning, Volume 1: Scope*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

PART ONE:  
LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

# Intercultural competence and intercultural communicative competence: A challenge for language education

Michael Byram

## 1. Studying and learning foreign languages and cultures

There has been in the teaching and learning of 'modern' foreign languages a tension between learning/acquisition for communication purposes and the study of languages. This applies to language itself, and as such is well known, but it also applies to the learning and study of cultures. The tension is felt above all in the classroom of institutions offering general education, and can be seen as part of the bigger question of the relationship of 'education' with 'the real world'. On the one hand, there is a demand that education should 'prepare for the real world'; in language and culture education this means the world of communication with people of other languages and cultures. On the other hand, there is a belief that education is a world in itself, that it has its own demands and purposes which are equally important; in language and culture education this means the study of language and languages as a human phenomenon – and similarly of culture and cultures. The study of language and languages has a stronger pedigree than the study of culture and cultures because linguistics as a discipline and the study of grammar in particular has a long history, whereas anthropology as a discipline and the study of the 'grammar' of everyday living is much more recent and has not been part of the training of language specialists.

The pendulum swings back and forth between 'study' and 'learning/acquisition' and the latter has become dominant not least because of the evident opportunities for communication in 'the real world' arising from mass mobility of different kinds, ranging from tourism to economic migration – both of managerial elites in the world of commerce and of workers and an underclass in industries and services. Every policy statement about language education, whether international

(such as the *Common European Framework of Reference for Languages* of the Council of Europe, 2001), or in national curricula, or even in the explanations schools and universities give to students and their parents, now refers to the importance of 'communication' and 'communicative competence'. This has been the case since the 1970s when the notion of communicative competence was taken over from the analysis of first languages and first language acquisition by those teaching second or foreign languages. It was assumed that to be proficient in communication it was not only necessary to have grammatical competence but other competences too (Canale and Swain, 1980; van Ek, 1986), and that the ideal was for the learners to strive after the competences which linguistics and sociolinguistics were discovering (idealised) native speakers have. The fact that linguistics and sociolinguistics tended to assume that people speak one language, thus ignoring the majority in the world who speak two or more, was a strange oversight among those interested in teaching languages since they might have been expected to notice that multilingualism is far more common than monolingualism.

The list of skills and knowledge underpinning the competence of the native speaker included 'socio-cultural competence' (van Ek, 1986) i.e. the knowledge of a way of life in a society which individuals speaking the language of that society draw upon in interacting with other members of the society – their knowledge of the 'culture' of that society, its shared values, beliefs and behaviours. And again there was an often unspoken assumption that learners should try to acquire the same competence as native speakers. Thus socio-cultural competence was added to the concept of communication and communicative competence even though there was less understanding of how it should be taught and learnt.

## 2. Cross-cultural training

In parallel with developments in education, there existed a tradition of training the increasing numbers of mobile people – the managerial elite only, however – by giving them information and behaviour training which would allow them to be successful in international business, non-governmental and governmental organisations and similar activities. This is traceable to beginnings in the 1950s (Hart, 1996) and an earlier recognition of the value of anthropology as a base discipline than took place in education and language teaching. On the other hand, this tradition paid little attention to language learning, mainly for the pragmatic reasons that the latter takes much time and effort and the people under training needed rapid preparation for their international experience.

This tradition also took succour from another discipline, of social psychology, in which the responses of those being trained to their new working and living environment were analysed, with the hope that the, often negative, responses could be anticipated and remedied. This perspective is encapsulated in the notion of ‘culture shock’ and is complemented by analysis of ‘national psychology’, i.e. of the psychological traits of ‘the Xs’ where X refers to a national group. The analysis carried out by Hofstede (1994) dominated this field despite its much criticised scientific basis and reductive tendency to stereotyping which led trainees to assume that ‘the Xs’ all had certain traits which could be anticipated and where necessary neutralised in business negotiation (e.g. Gerhart and Fan, 2005; McSweeney, 2002).

Again the specialists in this field paid little or no attention to language competence, putting their faith in knowledge of psychological traits and skills in appropriate behaviour when faced by these traits. However, as demand grew for

more attention to ‘the real world’ and the use and application of education – in some respects the subordination of education – to the world of business, service and industry, the advantages of this tradition of cross-cultural training were that it started and finished in ‘the real world’, which by now is referred to as ‘the global economy’.

## 3. Challenges for language educators

The challenge to teachers of foreign languages in educational institutions is thus threefold. They see that the study of language/culture and languages/cultures has lost support not only among learners and their parents – for whom the common-sense reason for foreign language teaching must be that it leads to skills in communication. They see that it has lost support among most if not all education specialists: policy-makers, curriculum designers, assessors and evaluators. Most language teachers have now accepted the new emphasis on learning of skills rather than study.

The second challenge comes from the recognition among education specialists of the significance of cultural competence, which is reinforced by the experience of the global economy and the trainers of mobile elites. The presence of references to culture in policy statements about language teaching is witness to this as is the increasing frequency of it in the discourse of teachers themselves.

This is compounded by a challenge to the idea that the idealised monolingual speaker should be the model to be imitated by learners. This has significant effects on the standards which can be used for assessing the linguistic competence of learners which has been the approach taken for many decades, i.e. whether what learners

produce is what a native speaker would produce. The sources of this challenge are to be found both in the more refined reflections of linguists analysing the notion of native speaker and from the increasing presence of those who are clearly not native speakers however this may be defined – a presence in many countries due again to economic mobility and the impact of the global economy. In particular the dominance of English as a *lingua franca* – often used without a native speaker present – has challenged the rationale of attempting to be a native speaker when *lingua franca* speakers seem to be efficient communicators.

With respect to cultural competence the idea of not trying to imitate the native speaker has led to the introduction of the concept of the intercultural speaker (Byram, 2009). This encapsulates the idea that it is neither possible nor desirable to imitate the native speaker's cultural competence even if this could be as accurately described as their linguistic competence. It is not possible because it is at least as complex as linguistic competence and the latter is very seldom attained by learners in practice however long they learn and however gifted they are. It is not desirable because, even more than learning and using another language, which has an impact on one's perception of self, the imitation of native speaker cultural competence has significant potentially negative consequences for self-concept and social identity. Learners might lose their sense of identification with their own language group and the social groups to which they belong. These are negative reasons for the change to intercultural competence. The positive ones are that in any interaction among people of different language and culture groups, the purpose is usually, and should be, to find a way of working and living together without one imposing linguistic and cultural norms on the other. This applies as much to business negotiation as it does to living

in harmony with one's neighbours in the same street, block of flats or other living arrangement.

The competence of the intercultural speaker is thus above all to *de-centre*, to see the other person's perspective and in particular how it might be determined by the culture of the language and social groups to which they belong. At the same time, the intercultural speaker is able to reflect on how their own perspective might appear to other people, and thirdly be able to find a way of mediating difference and profiting from similarity.

#### 4. Language in intercultural communication

All this means that the purposes of 'language' teachers in educational institutions should now include the development of learners' intercultural competence as well as their linguistic competence. For language teachers this is an addition and an enrichment of what they do as they try to teach learners to learn language. They do not usually question the importance of language competence, despite the challenge from the tradition of cross-cultural training. The coining of the phrase 'intercultural communicative competence' attempts to embody this assumption, i.e. that to the tradition of teaching communicative competence the new aims of teaching intercultural competence should be seen as an integral part, a *sine qua non* of teaching for communication in 'the real world'.

However, all assumptions must be questioned particularly when we know that there is a pragmatic tradition of cross-cultural training which does not see culture and language as an integrated whole.

The strongest support for the assumption comes from studies of communication which

demonstrate the crucial role of language, often in the form of analysis of misunderstandings (cf. the work of Agar), or in the form of awareness of the role language choice is playing in the relationships among people (cf. the work of Kramsch). At the same time, there are studies which show how people in fact help each other over language problems provided they are aware of what is happening. This may not be the case when people, typically those in Anglophone countries with the 'disadvantage' of speaking the dominant *lingua franca*, have no experience of language learning and what their interlocutors may be experiencing. It is necessary 'even' for Anglophone people to learn a foreign language so that they can at least understand the significance of language in intercultural communication.

There is a danger, in other words, that intercultural competence might be presented as sufficient without communicative competence. At the same time, an increasing awareness of the significance of variations in societies, a rejection of the reductionism or 'essentialism' which assumes that all Xs are the same psychologically and socio-culturally, makes us more aware of the many groups and their cultures – both permanent and transitory – within any single society. This can then lead to the assertion that intercultural competence is required everyday within one's own society without any contact with other societies. If those who are a professional group, a regional group, a group of people pursuing the same sport or pastime, a temporary group of participants in a political meeting etc., wish to communicate with other such groups, then they need the same skills of decentring, reflecting on their own perspectives and finding a mediated mode of being together that is the definition of intercultural competence applied to meeting people from another society and language.

The difficulty with this view is that intercultural competence becomes so general that it loses significance and the precision which allows teachers to plan their teaching to achieve specific goals with their learners. From this perspective it is important to maintain the use of intercultural competence as integral to intercultural communicative competence whilst not denying the wider application in teaching and learning communication more generally.

## References

- Byram, M. (2009) Intercultural competence in foreign languages – the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In Darla K. Deardorff (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage, pp. 321-332.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, pp. 1-47.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, W.B. (1996) *A Brief History of Intercultural Communication: A Paradigmatic Approach*. Paper presented at the Speech Communication Association Conference, November, 1996 in San Diego, U.S.A.
- Hofstede, G. (1994) *Cultures and Organisations. Intercultural Co-operation and Importance to Survival. Software of the Mind*. London: Harper Collins.
- Gerhart, B. and Fan, M. (2005) National culture and human resource management: assumptions and evidence. *International Journal of Human Resource Management* 16, 6, pp. 971-986.
- McSweeney, B. (2002) Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith - A failure of analysis. *Human Relations* 55, 1, pp. 89-118.
- van Ek, J.A. (1986) *Objectives for Foreign Language Learning, Volume 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.



PARTE UNO:  
LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

# Unidad y diversidad del español

Humberto López Morales



El español es una lengua hablada por muchas gentes en diversos países del mundo. Estamos ante una amplia dispersión que abarca dieciocho estados que la tienen como lengua oficial única —aunque en algunos casos, como el de México, este hecho no tenga constatación en el texto de sus constituciones— más otros tres (Paraguay, Puerto Rico y Guinea Ecuatorial) en que es lengua cooficial. Para completar el panorama, hay que añadir los núcleos de inmigrantes en otros países donde el español carece de reconocimiento oficial: Estados Unidos, hoy el segundo país del mundo hispánico por el número de sus hablantes, y ya, con cifras inferiores, Francia, las islas ABC (Aruba, Bonaire y Curaçao), Canadá, Alemania, Suiza, Australia, Belice, Suecia, Bélgica, Israel, Andorra, Turquía, Islas Vírgenes, Luxemburgo y Marruecos. Añádanse Filipinas, Gibraltar y Guam, donde la lengua fue llevada desde antiguo y posee cierto grado de conservación.

Entre los hablantes de todo el mundo hispánico y, en general, entre los que manejan un español aprendido, la comunicación suele ser muy transparente, sobre todo si pertenecen a niveles altos y medio altos del espectro sociocultural. No debe causar sorpresa, sin embargo, que una lengua tan extendida por muy diferentes partes del mundo y con tal cantidad de hablantes presente divergencias entre sus múltiples variedades regionales. Una rápida mirada a la historia y a la geografía nos explica sobradamente el porqué de esta situación.

Cualquier hombre que no viva en lo más intrincado de una selva agreste o en medio de un dilatado desierto está hoy (y mucho más, mañana) potencialmente rodeado de un sinfín de instrumentos de comunicación masiva, que pudieran hacerle llegar cantidades ingentes de información. Solo en el mundo hispánico, es enorme el número de aparatos radiofónicos de que

se dispone; la onda corta difunde más y más programas, incluso aquellos que habían sido creados para consumo nacional. La televisión se internacionaliza y cada vez llega a más sitios: en Hispanoamérica, algo más del 90 % de los hogares dispone de al menos un televisor, que permanece encendido unas tres horas al día por cada usuario. En América Latina y el Caribe el número de usuarios de Internet podría rondar los 200 millones de personas: aunque la tasa de penetración no alcanza la de Europa o América del Norte, el crecimiento en la última década ha sido mayor que el de África y Medio Oriente.

México, España, Argentina y Colombia son los países hispanohablantes con mayor número de usuarios de Internet, aunque si nos referimos a la tasa de Internet, Chile y Uruguay adelantan a México y Colombia. En España, los usuarios de Internet han experimentado un crecimiento de un 400 % en la última década, alcanzando una penetración del 62,6 %. Tomada en conjunto la comunidad hispanohablante, las mediciones de lenguas en Internet calculan que el español es la tercera lengua de la Red por número de usuarios, tras el inglés y el chino, pero cede posiciones a otras lenguas como el alemán en número de páginas web. Entre los países emisores de páginas web en español destaca en cuarto lugar Estados Unidos, donde la tasa de penetración de Internet entre los hispanos es cercana a la media nacional.

Todos estos avances nos permiten estar conectados con CNNenEspañol.com, CNN móvil, Univisión, la novísima Telefuturo, Galavisión, Telemundo —ahora impulsada por la NBC—, Telemundo Internacional, dirigida especialmente a Hispanoamérica, Mund2, de carácter bilingüe y dirigido a los jóvenes; la televisión por satélite multiplica las posibilidades: DirectTV tiene veinte canales en español, Dish Latino otros veinte, además de las versiones españolas de canales

como Discovery Channel, Music Television Español, Fox SportsWorld Español, EspnDeportes, más el Servicio SAP, donde aparecen TBS Superstation, Braves, CartoonNetwork y Boomerang Cartoon Network. No hay que olvidar la rica gama de posibilidades que ofrece la radio digital y, dentro del mismo mundo hispánico, Televisión Española Internacional y Antena 3.

En este diverso panorama, no todo lo que se lee y, sobre todo, se escucha, viene en un supuesto «español neutro». Es cierto que algunos medios buscan premeditadamente el entendimiento general de sus «productos»; es el caso de CNNenEspañol, ECO y Discovery Channel, entre otros, en los que nunca faltan las controversias y las discusiones sobre aspectos lingüísticos, especialmente léxicos, a la hora de traducir al español materiales escritos originalmente en inglés o de producir los propios textos en español, conscientes como están de que tras cada decisión idiomática subyacen intereses económicos. Para todos los que intervienen en estas operaciones, su dialecto es mejor que el de los demás, y son sus palabras, por tanto, las que deben primar. Pero lo verdaderamente importante es que la comprensión internacional sea fácil.

A este respecto Abel Dimant, jefe de redacción de CNNenEspañol, comentaba a Raúl Ávila (1998), en un mensaje en Internet, lo siguiente:

Debo admitir que una de las partes más difíciles de mi trabajo es decidir qué palabras y expresiones usar o no, considerando la gran variedad en cuanto al empleo del español en los distintos países latinoamericanos... No pasa un día en que algún vocablo no sea motivo de debate interno, particularmente porque en nuestra redacción hay representantes de numerosos países latinoamericanos, lo cual ayuda a nuestro propósito de encontrar un lenguaje uniforme, claro, coherente y expresivo.

La mayoría de los medios utilizan la variedad del español de sus lugares de origen. Televisión Española Internacional y Antena 3, por citar dos emisoras nacionales con proyección internacional, apenas producen programas especiales para enviar al resto del mundo, sino que, por el contrario, suelen seleccionar de entre su programación regular, concebida originalmente para españoles, los que creen de mayor interés para un público internacional, incluyendo películas españolas, hispanoamericanas y extranjeras (dobladas), obras teatrales y telenovelas de la otra orilla del Atlántico.

En Puerto Rico, donde el acceso a Televisión Española Internacional (que llega a través de Hispasat 1C) cuesta apenas unos pocos dólares, existe una porción de telespectadores que prefiere enterarse de lo que pasa en el mundo a través de los telediarios de este canal «extranjero», pues piensan que las noticias no están ni sesgadas ni influidas por las agencias de noticias norteamericanas y porque se ocupan de los asuntos ocurridos en todo el mundo. Un fenómeno parecido ocurre con un reducido número de diarios que mantienen una sección estable y solvente de noticias internacionales, sea *El País* de España, *La Nación* de Buenos Aires o la versión en español del *Wall Street Journal*. Ocasionalmente, un programa no informativo supera en éxito a los canales locales: durante casi un año, el programa de mayor audiencia en la isla fue *¿Quién sabe dónde?*, de TVE Internacional, el espacio creado, dirigido y presentado por Paco Lobatón, que se encargaba de encontrar a personas desaparecidas para total felicidad de sus seres queridos.

Los estudios léxico-estadísticos muestran que existe una unidad sobresaliente entre las diversas variedades del español. Juan Miguel Lope Blanch (2000), en un recuento de 133.000 vocablos seleccionados del habla de Madrid,

descubrió que el 99,9% era vocabulario común a México; las palabras que disonarían en ese país hispanoamericano alcanzarían apenas un 0,1% del total. Raúl Ávila (1994), que analizó un total de 430.000 palabras utilizadas en la radio y en la televisión mexicanas, concluyó que el léxico general hispano que se encontraba en ese corpus correspondía al 98,4% del total; es decir, que el vocabulario diferencial obtenía un porcentaje residual: 1,6%.

Así pues, parece que al menos el vocabulario de la norma culta del español general está razonablemente unificado. Ángel Rosenblat, tan temprano para estas discusiones como en 1967, afirmaba sin ambages: «Frente a la diversidad inevitable del habla popular, el habla culta de Hispanoamérica presenta una asombrosa unidad con la de España», y no tenía a la mano las estadísticas de que hoy disponemos. Cabe preguntarse, con Ramón Lodares, si estas coincidencias léxicas son un invento de las grandes cadenas de televisión; si Televisa, por ejemplo, crea un español especial para que todos sus televidentes entiendan sus programas, o si se trata más bien de todo lo contrario. ¿No será más bien que la variedad culta del español que se habla en México (y en todas partes) es imitada por la televisión hispánica internacional? ¿No ocurrirá que los medios utilizan una variedad general que saben que sirve para que todos nos comuniquemos sin obstáculos mayores? ¿Quién imita a quién?

Lo que está claro es que no resulta necesario, no ya viajar, sino tan siquiera moverse uno de su casa para tener acceso —no como antaño— a textos orales o escritos procedentes de todo el mundo hispánico y aun de fuera de él. En un programa radiofónico español de los de micrófono abierto, una señora de un pequeño pueblo de la sierra de Huelva dijo (a propósi-

to de unos consejos dados por la ministra del ramo en la época de las «vacas locas»): «Eso es muy *chévere*, como dicen en las telenovelas». No siempre, desde luego, las palabras «extrañas» pasan a la competencia activa de los usuarios, pero todos los programas radiofónicos o televisivos, y la lectura de textos en papel o en Internet, terminan por ampliar la nómina pasiva de oyentes, telespectadores y lectores.

Hace tan solo unos diez años era rarísimo encontrar en Hispanoamérica un conocimiento pasivo de la palabra *grifo*, por ejemplo, en el sentido de 'espita de agua'. Con este significado había entrado en el caudal común de nuestra lengua en el siglo XVII, pero solo en la variedad española. En los países de aquellas latitudes se manejaba y se maneja una amplia variedad de formas: *caño*, *canilla*, *chorro*, *llave*, *pluma*, etc. Pero los programas de televisión procedentes de Madrid, originales o doblados, iban presentando *grifo* con disciplina casi militar (aunque sin proponérselo), puesto que en esta variedad *grifo* «es» la palabra. No diré que ahora se usa *grifo* en ciertas zonas americanas, porque no es cierto, pero sí lo es el hecho de que cuando alguien dice *grifo*, ya hay muchas personas que «entienden» de qué se trata. Es algo que he podido comprobar en diversos viajes a Centroamérica y a México.

¿Qué indica este dato aislado? Que la exposición que hacen los medios de una zona en otra(s) no se limita a cuestiones de información, sino que llega también a asuntos idiomáticos. Salta a la vista del viajero más distraído que algunos camareros de Guatemala, El Salvador y Honduras, por ejemplo, poseen unos saberes asombrosos sobre el fútbol español, las ligas, los cambios, los despidos y las compras de jugadores, los triunfos de cada equipo y el estado

actual de cada uno de ellos en su respectiva categoría, pero además entienden preguntas como «¿Se puede consumir aquí el agua del grifo?». O te traducen una palabra o una expresión local al «español de España»: *carro*, «en España le dicen *coche*»; *cuarto*, «*habitación* en España»; *cuadras*, «o *calles*, como dicen en España», etc.

Todo lo que sea ampliar la nómina pasiva del léxico de un hablante de español es un signo muy positivo. Ese hablante conservará en su habla habitual «sus» propios términos y, salvo que hable con un español, la actualizará de continuo; pero si alguien le habla de *grifos*, de *coches*, de *habitaciones*, entenderá sin la menor dificultad de qué se trata. Y al revés. La comunicación está salvada, que es, sin la menor duda, lo importante. Entender al otro, entendernos entre todos.

## Referencias bibliográficas citadas

- ÁVILA, R. (1994). «El lenguaje de la radio y la televisión: primeras noticias». *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y de México*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 101-107.
- . (1998). «Españolismos y mexicanismos: hacia un Diccionario Internacional de la Lengua Española». *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 46, pp. 395-406.
- CANCELA, J. (2007). *The Power of Business en Español*. Nueva York: Harper Collins Publishers.
- LODARES, J. R. (2005). *El porvenir del español*. Madrid: Taurus.
- LOPE BLANCH, J. (2000). «Diversidad léxica y uniformidad gramatical. En torno al porvenir de la lengua española». *Revista de Filología Española*, 80 (1-2), pp. 201-214.
- ROSENBLAT, A. (1967). «El futuro de la lengua». *Revista de Occidente*, 56-57, pp. 155-191.



PART ONE:  
LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

# Unity and diversity in the Spanish-speaking world

Humberto López Morales

Spanish stands out because it is spoken by so many people in a diverse array of countries all around the world. If all Spanish speakers fell under a single national political entity, their sheer number would not be as noteworthy, but the language's vast spread includes 18 countries with Spanish as their sole official language (although in some cases, such as Mexico, among others, this status is not laid down constitutionally) plus 3 countries — Paraguay, Puerto Rico and Equatorial Guinea — with Spanish as a co-official language.

These facts convey but a slice of the language's full scope. Add to it the immigrant communities in other countries where Spanish is not officially recognised: the U.S., which currently has the second-most speakers in the Spanish-speaking world, and in lesser numbers, France, the ABC Islands (Aruba, Bonaire and Curaçao), Canada, Germany, Switzerland, Australia, Belize, Sweden, Belgium, Israel, Andorra, Turkey, the Virgin Islands, Luxembourg and Morocco. Not to mention the Philippines, Gibraltar and Guam, where Spanish first landed centuries ago and still enjoys a certain degree of vigour.

Speakers throughout the Spanish-speaking world, as well as those who count Spanish among their secondary languages, tend to be able to communicate with each other easily, especially when they come from upper and upper-middle educational backgrounds. Not surprisingly, however, given that Spanish is spoken in such diverse regions of the world and in such great numbers, some differences can be found in its numerous regional varieties. A brief overview of the language's history and geography makes the reasons for these divergences abundantly clear.

Today, anyone not living in the farthest reaches of the jungle or the vastest of deserts

finds himself surrounded by countless mass communication tools that afford access to huge amounts of information. In the Spanish-speaking world alone, radio sets abound and shortwave radio broadcasts more and more programmes everyday, including shows originally conceived for specific national markets. Television is being internationalised and reaching an increasingly wider audience: about 90 % of Latin American households have at least one television set turned on for the length of a typical work day, which comes to about three hours per day for each user. There are currently around 150 million Spanish speaking Internet users, although the Internet penetration rate in Latin America and the Antilles is well behind the average in Europe or North America.

Mexico, Spain, Argentina and Colombia are the countries where most Internet users are concentrated; Chile and Uruguay have better penetration rates, though, than Mexico and Colombia. In Spain, Internet users have risen by 400 % in the last decade, reaching a penetration of 62.6 %. In size, the Spanish-speaking Internet community is third after English and Chinese, but Spanish comes after other languages like German when the number of web pages is considered. Among the countries producing Internet pages in Spanish, the United States is fourth, with penetration rates in the Hispanic community being close to the national average.

All these technologies at our fingertips give access to CNNenEspañol.com, CNN Móvil, Univisión, the highly innovative Telefuturo, Galavisión, Telemundo, now run by NBC, Telemundo Internacional, geared specifically to Latin American audiences, and Mund2, which is bilingual and designed for younger audiences. Thanks to direct satellite there are also: DirectTV, with 20 channels in Spanish; Dish Latino, with about 20 more; and Spanish versions of other

channels such as The Discovery Channel, Music Television Español, Fox SportsWorld Español and ESPNDeportes, not to mention the SAP Service, which includes TBS Superstation, Braves, CartoonNetwork and the Boomerang Cartoon Network. Digital radio offers a wealth of other options as well, notably, within the Spanish-speaking world, Televisión Española Internacional and Antena 3.

Not everything that we read and, above all, that we listen to, comes in the form of so-called 'neutral Spanish'. Nevertheless, some media outlets decidedly aim for their products to be intelligible to all, such as CNNenEspañol, ECO and The Discovery Channel, among others. These enterprises are fully aware that economic interests underlie every idiomatic decision, so when it comes to translating English material into Spanish or producing original texts in Spanish itself, linguistic controversies and discussions constantly arise, especially concerning the lexicon. Participants in such debates tend to consider their own dialects better than the rest, vying for their words to take precedence. The most important aim, however, is for the language to be easily intelligible on an international scale.

Along these lines, Abel Dimant, Chief Writer for CNNenEspañol, told Raúl Ávila via email (1998):

*"I have to admit that one of the most difficult aspects of my job is deciding which words and expressions to use or not in light of the many different types of Spanish spoken across Latin America... Not a day goes by when some word doesn't incite internal debate, especially because multiple Latin American countries are represented on our writing team [sic], and this diversity aids us in our goal of finding a uniform, clear, coherent and expressive discourse."*

Most media outlets, however, employ the variety of Spanish spoken in their places of origin.

Televisión Española Internacional and Antena 3, for example, hardly produce any special programming for the rest of the world. On the contrary, they tend to select from their regular Spain-gearred programming those shows they think will be most appealing to an international audience, including Spanish, Latin American and foreign films (with dubbing), theatrical productions and soap operas from across the Atlantic.

In Puerto Rico, where access to *Televisión Española Internacional* (through *Hispasat 1C*) costs just a few dollars, an astonishing number of television viewers prefer to find out what is going on in the world from this 'foreign' channel's news programmes (and not from local ones) because, on the one hand, they believe them to be free of the biases and influence of North American news agencies, and on the other hand, they cover news occurring around the world, no matter how far Spain may be from the region at hand. An even more telling fact is that for the span of one year, the island's most-watched show belonged not to a local channel, but to *Televisión Española Internacional: Who Knows Where? (¿Quién sabe dónde?)*, a tear-jerker that aims to spread joy by finding missing persons sought out by their loved ones, created, designed and presented by 'Paco' Lobatón.

Time and again, reliable lexical statistics show there to be extraordinary concordance across Spanish's different strands. Juan Miguel Lope Blanch (2000) found that out of a group of 133,000 words selected from the Spanish spoken in Madrid, 99.9% were also used in Mexico; that is, the terms unfamiliar to Mexicans barely reached 0.1% of the total. In short, the study found that the average educated Spanish spoken by the general public in Madrid and Mexico coincided almost one hundred percent of the time. On the other hand, Raúl Ávila (1994), whose work has been widely cited, analysed a



total of 430,000 words employed on Mexican television and radio and concluded that 98.4% matched the lexicon of the general Spanish-speaking public; in other words, the slight difference in vocabulary amounted to 1.6%.

In this regard, the great scholar Ángel Rosenblat proved himself ahead of his time when he asserted in 1967:

*“Compared to the inevitable diversity found in colloquial Spanish, the educated speech of Latin America is strikingly similar to that of Spain.”*

And he reached this conclusion without the help of the statistics readily available to us today.

Faced with this data, it is fitting to ask once again — as did Lodaes (2005) — if the Spanish speaking world’s common vocabulary is in fact the invention of the big television stations. In other words, does Televisa create a special Spanish so that all its viewers can understand its programmes, or the other way around? Or is it the case that international Spanish language television imitates the educated variety of Spanish spoken in Mexico (and everywhere else)? Wouldn’t the media outlets use a general variety sure to be understood across the board? Who’s imitating whom?

What is abundantly clear is that times have changed: we no longer need to travel or even leave our homes to enjoy access not only to local products, but also to oral and written texts from all over the Spanish-speaking world and even outside it. On one Spanish radio programme taking calls from listeners, a woman from a tiny town in the mountains of Huelva said (responding to some words of advice about Mad Cow Disease issued by the corresponding Ministry at the time), “...that’s very *chévere*, as they say on the Latin American soaps”.

Of course, “foreign” words do not always end up being integrated into users’ active speech, but the reception of radio and television programming and texts in print and online do end up expanding the passive linguistic inventory of listeners, viewers and readers.

Just 10 years ago, for example, very few Latin American speakers showed passive knowledge of the word *grifo* in its meaning as tap or faucet. The word had been commonly employed with this connotation from the seventeenth century on, but only in Spain. On the other side of the Atlantic, “tap” came and still comes in a wide variety of forms: *caño*, *canilla*, *chorro*, *llave*, *pluma*, etc. But over the years, Madrid-based television programming, either Spanish originals or shows dubbed by Spaniards, have used *grifo* to mean tap with an almost military-like discipline — albeit without thinking twice — since for Spaniards *grifo* is *the* word for tap. With this I do not mean to suggest that *grifo* is now used in certain American regions, because that is not the case; but it is true nonetheless that if you say *grifo* in Latin America these days, many will understand the connotation implied. I have been able to verify this myself on several trips to Central America and Mexico.

What does this isolated example tell us? That information is not the only matter at stake when media outlets from one region present material in another: language is as well. Even the least observant traveller will immediately notice, for example, that waiters in Guatemala, El Salvador and Honduras are incredibly knowledgeable about Spanish soccer. They are fully abreast of the make-up of the different leagues, who is on or off which team, who has been traded, specific wins and losses and each team’s standing in their respective categories. What is more, they understand questions such as “Is it safe here to drink the water from the *grifo*?” For Spaniards,

they might even translate a local word or expression to “Spain Spanish”, qualifying *carro* with, “in Spain they say *coche*”; *cuarto* with, “*habitación* in Spain”; *cuadras* with, “or *calles*, as they say in Spain”, and so on.

All this is great news! The broadening of any Spanish speaker’s passive lexical inventory is always a positive sign. Such American speakers will maintain their own terms in day-to-day speech and, except when speaking with a Spaniard, will constantly update those. Nonetheless, if the words *grifo*, *coche* or *habitación* come up in conversation with someone from Spain, they will immediately understand what is being said, and likewise vice versa. Communication is guaranteed, and that, beyond a shadow of a doubt, is the most important thing: to understand others and achieve a common understanding.

## References

- Ávila, R. (1994) El lenguaje de la radio y la televisión: primeras noticias, *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y de México*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 101-117.
- . (1998) Españolismos y mexicanismos: hacia un Diccionario Internacional de la Lengua Española. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 46, pp. 395-406.
- Cancela, J. (2007) *The Power of Business en Español*. New York: Harper Collins Publishers.
- Lodares, J.R. (2005) *El porvenir del español*. Madrid: Taurus.
- Lope Blanch, J. (2000) Diversidad léxica y uniformidad gramatical. En torno al porvenir de la lengua española. *Revista de Filología Española*, 80 (1-2), pp. 201-214.
- Rosenblat, A. (1967) El futuro de la lengua. *Revista de Occidente*, 56-57, pp. 155-191.



PARTE UNO:  
LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

# Las consecuencias del inglés global

David Crystal

¿Cuáles son las consecuencias de que el inglés se haya convertido en una lengua global? Los principales efectos son dos: otras lenguas han cambiado y el inglés mismo ha cambiado.

## 1. Otras lenguas

La llegada de un número sin precedentes de préstamos lingüísticos del inglés a otras lenguas fue una de las tendencias más notables en el siglo pasado y sigue siéndolo en este. Las distintas culturas difieren enormemente en su respuesta a esta influencia y en el seno de cada cultura se dan reacciones distintas. Algunas personas acogen de buen grado las nuevas palabras, viendo en ellas una fuente de enriquecimiento léxico; otras dan más importancia a la pureza lingüística, y condenan los préstamos por considerarlos un ataque a los valores tradicionales de la lengua. Se han fundado entidades diversas para combatir estos préstamos y, en algunos casos, se han hecho intentos de prohibirlos —de los cuales tal vez el más conocido sea la *loi Tourbon* francesa—. Estos intentos revelan una energía y emoción muy respetables; sin embargo, la historia demuestra sin ambages que no estaban bien encaminados. Las lenguas siempre han estado en contacto con otras lenguas: no existe ninguna lengua «pura». Las lenguas siempre han tomado palabras prestadas de otras lenguas, y ninguna comunidad lingüística ha logrado jamás detener este proceso. La única manera de conseguirlo sería aislar la propia lengua de modo que no entrara en contacto con otras, pero nadie desea el aislamiento social y económico que supondría una política de este tipo.

Bajo la postura antipréstamos lingüísticos subyace una falacia: los puristas creen que tomar prestadas palabras de otras lenguas hará que cambie el carácter de su propia lengua y que

eso supondría un desastre. Ahora bien: es indudable que se producen cambios, pero es igual de indudable que eso no conduce al desastre. La prueba de ello es, evidentemente, la propia lengua inglesa. A lo largo de los siglos, el inglés ha tomado palabras de cientos de otras lenguas, lo cual ha modificado sustancialmente su carácter. Hoy día, el inglés no se asemeja a la lengua que se hablaba en tiempos de los anglosajones; de hecho, cuatro quintas partes del vocabulario inglés no tienen raíces germánicas, sino que provienen de lenguas romances, del latín o del griego. Desde el punto de vista léxico, de hecho, el inglés es una lengua romance (no deja de ser irónico que los hispanohablantes, por ejemplo, se quejen de algunas de las palabras inglesas que se están introduciendo en su lengua, cuando, en muchos casos, esos términos provienen del latín, por ejemplo, *computadora*). A resultas de esto, el carácter del inglés ha cambiado indudablemente. Pero ¿ha sido esto negativo? Gran parte del impacto de Shakespeare o Chaucer, por citar dos autores entre otros muchos, es atribuible a su capacidad para manejar ese vocabulario multilingüe. Y en un entorno enriquecido desde el punto de vista léxico, todo el mundo sale beneficiado. El inglés posee muchos «dobletes» o «tripletes» de palabras como, por ejemplo, *kingly*, *royal* y *regal* (todos ellos sinónimos de *regio* o *real*), de origen germánico, francés y latino, respectivamente, fruto de la historia de préstamos de esta lengua. El que haya tres palabras para expresar el mismo concepto básico permite que se refleje toda una gama de matices estilísticos que, de otro modo, no habrían sido posibles. Shakespeare, por ejemplo, hacía un gran uso de estos matices expresivos. Los préstamos léxicos siempre añaden valor semántico a las lenguas, proporcionando a sus hablantes la posibilidad de expresar sus pensamientos de manera más matizada. Esto es exactamente lo que está ocurriendo con la influencia del inglés sobre otras

lenguas en la actualidad: muchos jóvenes, por ejemplo, encuentran muy *cool* los préstamos léxicos del inglés, a diferencia de gran parte de las generaciones mayores, y gracias a su uso refuerzan su capacidad expresiva. Actualmente, muchos ámbitos sociales hacen uso activo y creativo de palabras inglesas; ejemplo de esto es la publicidad, donde el uso del léxico inglés puede ayudar a promocionar los productos. Por supuesto, el mismo fenómeno, pero a la inversa, ocurre en la lengua inglesa: por ejemplo, en el Reino Unido la publicidad hace uso de palabras francesas para promocionar perfumes.

Cuando una lengua adopta palabras, así como sonidos y construcciones gramaticales, los adapta. Esta historia se ha repetido una y otra vez con la expansión mundial del inglés, que ha dado como fruto los «nuevos ingleses». Lo mismo ocurrirá con los préstamos léxicos que se están introduciendo tanto en el español como en otros idiomas. Cuando la palabra española *hacienda* se introdujo en el inglés, su pronunciación cambió lentamente, añadiendo una hache aspirada al principio y sustituyendo el sonido z por s. Del mismo modo, la pronunciación —y, con el tiempo, el carácter inglés— de las palabras inglesas se modifica al ser repronunciadas por hablantes de otras lenguas. La silabificación que ha afectado a las palabras inglesas introducidas en el japonés es un caso bien estudiado: hoy día, muchas de ellas resultan ininteligibles para un hablante nativo del inglés. Esto explica la aparición de etiquetas como *japlish* (traducible como ‘japonglés’) o, por supuesto, *span-glish*, unos términos que implican la noción de que estas variedades se están convirtiendo en nuevas lenguas. Esas etiquetas no son humorísticas, aunque a menudo se utilicen con esta intención: son intentos intuitivos de describir un fenómeno lingüístico que se está dando en todo el mundo, a medida que se incrementa el contacto entre distintas lenguas. Conceptos como

este son un ejemplo excelente de la imposibilidad de controlar el lenguaje humano; cuanto más se extiende una lengua en el ámbito nacional, luego en el internacional, y más tarde en el global, más escapa del control de sus hablantes originales. La propia lengua inglesa dejó hace ya tiempo de pertenecer a ningún grupo humano concreto y está abierta en la actualidad a la influencia de todos aquellos que decidan usarla. Esa es la razón de que esté cambiando tanto a medida que se extiende por el planeta y de que la perspectiva de una «familia de lenguas inglesas» se presente como su principal desarrollo potencial durante el siglo XXI. Y algunas de estas lenguas mostrarán una clara influencia del español.

La razón de que el vocabulario atraiga tanto la atención de la gente es que el área lingüística que refleja los cambios de manera más rápida y llamativa es el léxico. Los hablantes son conscientes de la aparición de nuevas palabras y nuevos significados para las palabras. Sin embargo, no todos los préstamos resultan tan evidentes. Los préstamos léxicos suelen pertenecer a dos tipos: palabras que describen conceptos que no han sido expresados nunca (es el caso de muchos términos relacionados con Internet), y palabras que describen conceptos ya expresados de manera perfectamente satisfactoria por una palabra local. Es el segundo caso el que atrae todas las críticas, ya que los hablantes temen que el nuevo término reemplace al antiguo. Sin embargo, como hemos avanzado anteriormente, se trata de un temor infundado, y ello por dos razones. En primer lugar, como ilustra el ejemplo de *kingly*, los nuevos términos no reemplazan a los antiguos, sino que los complementan. A medida que la lengua española adopta palabras inglesas y las adapta, los términos recién llegados dejan de ser ingleses y se integran en el español, siempre con un nuevo matiz de significado que coexiste con el

de la palabra española tradicional. Este proceso de integración se ve facilitado por muchas personas —poetas, novelistas, dramaturgos, humoristas, cómicos, publicistas, periodistas...— que pueden hacer uso creativo de esos matices. Normalmente, hace falta que transcurra una generación para que los préstamos léxicos se integren completamente, aunque el uso de Internet parece estar acelerando el ritmo. Los hablantes valoran los préstamos introducidos en generaciones anteriores, ya que se dan cuenta del buen uso que los escritores y otros profesionales han hecho de ellos; así, las críticas quedan reservadas a los términos que se toman prestados en la generación actual.

En segundo lugar, incluso en aquellos casos en los que la palabra nueva sustituye a la antigua (como ha ocurrido frecuentemente en la lengua inglesa, desde que cientos de términos anglosajones fueran reemplazados por otros de origen francés durante la Alta Edad Media), el nivel de influencia de los hablantes descontentos es francamente limitado. Como se ha afirmado anteriormente, el lenguaje humano no se puede controlar. El historiador del siglo XII Enrique de Huntingdon relata cómo el rey Canuto de Inglaterra puso en evidencia a sus aduladores mostrando que ni siquiera él, en su calidad de rey, podía detener la subida de la marea —y, por ende, la voluntad divina—. Esta historia resulta especialmente reveladora si pensamos en los individuos, asociaciones, academias e incluso parlamentos que tratan de detener el flujo de préstamos léxicos procedentes de cualquier idioma. Ese empeño nunca ha dado frutos en el pasado, y no los dará en el futuro. Las lenguas son demasiado poderosas, por la sencilla razón de que en ellas participan demasiados hablantes. Exceptuando algunos raros casos en los que el número de hablantes es tan escaso que el uso de la lengua puede planificarse desde una institución central (como ocurre en ciertas

lenguas minoritarias o en peligro de desaparición), el uso del lenguaje elude cualquier control. Y esto es especialmente cierto en el caso de una lengua fuerte como el español, que se usa actualmente en tantos países con numerosas identidades étnicas diferentes.

Así pues, en vez de atacar los préstamos léxicos, parece mucho más razonable desarrollar estrategias creativas que fomenten su integración en la literatura, el entorno educativo y la sociedad en general. Las energías dedicadas a lo primero resultarían mucho más fructíferas si se dedicaran a lo segundo. Los préstamos léxicos son las exportaciones invisibles de un mundo en el que la gente se comunica. Como ciudadanos del mundo, deberíamos valorar todos y cada uno de los préstamos que estén incluidos en nuestro repertorio lingüístico; esperemos que llegue el día en que todos compartamos esta opinión.

## 2. Cambios en el inglés

Cuando hablamos del *inglés global*, a menudo nos referimos a las características comunes que identifican la variedad denominada *inglés estándar*. Sin embargo, cada vez se presta más atención a los rasgos regionales que diferencian las distintas áreas del mundo anglófono. Así, hoy se habla con normalidad de los diversos «ingleses» —británico, americano, australiano, sudafricano, indio...—, y se acumulan los estudios sobre la manera distintiva en que estas variedades manejan la pronunciación, la ortografía, la gramática, el vocabulario y la estructura del discurso. Gran parte de las diferencias residen en el área lexicológica, ya que este es el ámbito lingüístico que más estrechamente refleja la identidad cultural, y ya se han elaborado numerosos diccionarios que reflejan los léxicos distintivos de las diferentes regiones.

No hace falta mucho tiempo para que estos léxicos alcancen varios miles de palabras. Cuando los hablantes de un país adoptan un idioma como medio de comunicación alternativo dentro de sus fronteras, comienzan de inmediato a adaptarlo para satisfacer las necesidades comunicativas de la zona. Enseguida se acumula una panoplia de palabras referidas a elementos locales —la flora y fauna, las comidas y bebidas, las costumbres y hábitos, la política y la religión, los juegos y deportes, así como otras muchas facetas de la vida cotidiana— que son desconocidos fuera del entorno del país. Para comprender a un sudafricano que afirme: «*The bakkie had to stop at a red robot*» ('El *bakkie* tuvo que parar ante un *robot* rojo'), debemos saber que *bakkie* es 'camión' y que *robot* es 'semáforo'. Podemos encontrar miles de términos similares en el *Dictionary of South African English* de Jean y William Branford. Y otras partes del mundo anglófono muestran un grado de creatividad paralelo a medida que el inglés se convierte en una lengua local alternativa.

Cuando un grupo de habitantes de un país (por ejemplo, de estudiantes, docentes o ejecutivos) hablan en inglés por la razón que sea, el tema de su conversación incorpora inevitablemente aspectos del entorno local. Los participantes en la conversación hablan de asuntos locales como tiendas, calles, barrios, líneas de autobús, instituciones, negocios, programas televisivos, periódicos, partidos políticos, grupos minoritarios y otros muchos temas. Hacen bromas, citan refranes, reproducen recuerdos lingüísticos de su infancia (como, por ejemplo, juegos y rimas) y repiten la letra de canciones conocidas. Todo este acervo local se da por supuesto, y se usa en la conversación sin darle un realce especial. Pero los visitantes que oyen estas expresiones o las leen en la prensa local necesitan que se las expliquen. Los diccionarios convencionales no sirven de ayuda porque no suelen incluir estos

localismos, especialmente si son de carácter enciclopédico (esto es, si se refieren a personas, lugares, instituciones y otros elementos similares de carácter local).

Todas las regiones anglófonas del mundo poseen usos similares, que convierten a su variedad del inglés en algo distintivo que refleja la identidad local y refuerza la solidaridad entre hablantes. Desde este punto de vista, conceptos como el del *Spanish English* o «inglés hispano» toman un nuevo realce, que trasciende de las nociones tradicionales que lo consideran simplemente como un inglés hablado con acento español, o un inglés con interferencias del español. Así, el inglés hispano sería el tipo de inglés que hace falta conocer cuando se visita un país de habla hispana, con el fin de conversar de manera eficaz con los hablantes locales en inglés. Sería de una utilidad enorme contar con glosarios de los equivalentes en inglés de las referencias culturales usadas en España, Colombia, México y otros países hispanohablantes; y, sin embargo, no conocemos ninguno.

A esos hablantes del español les puede llevar cierto tiempo caer en la cuenta de que hay problemas de comunicación. Si los conocimientos lingüísticos del interlocutor son imperfectos, los hablantes nativos lo notan de manera inmediata, y casi siempre se esfuerzan por solucionarlo hablando más lentamente o empleando frases más simples. Sin embargo, no se suele ser tan eficaz en lo relativo a las disfunciones culturales. Los hablantes nativos suelen suponer que los extranjeros saben de qué les hablan; es muy frecuente que se sobrestimen los conocimientos culturales de los interlocutores o lectores no nativos, sea cual sea la lengua o el entorno. Las palabras y expresiones resultan tan familiares y rutinarias para el hablante que este no suele darse cuenta de que los extranjeros no las entienden; antes bien, dan por supuesto que lo hacen.



En la mayor parte de los casos, este comportamiento lingüístico no tiene mayores consecuencias comunicativas. Si alguien menciona de pasada que ha ido de compras a una zona determinada de la ciudad (por ejemplo: «Esta mañana fui en autobús hasta Islington y me compré este bolso»), aunque su interlocutor ignore dónde se encuentra ese barrio, no entra en la lógica de la conversación que interrumpa la narrativa para inquirir dónde está Islington exactamente, dado que el interés del hablante se concentra en el bolso. El lugar donde se adquirió carece de importancia, y el hablante podría haber omitido esa información sin perjuicio para la conversación. Sin embargo, la situación sería muy distinta si la frase fuera algo así: «En general, nadie va de noche a x [un barrio] porque puede ser peligroso». En este caso, si el oyente ignora dónde se encuentra x, seguramente le compense averiguar este dato.

En algunas ocasiones, los escritores hacen un esfuerzo por explicar las alusiones locales. Marcelino Torrecilla, autor de un cuento sobre las fiestas de carnaval en una ciudad colombiana, se toma la molestia de explicar gran parte de los términos que pueden resultar ajenos al lector:

Showers of cornstarch thrown by revellers flew in a warm wind of a Barranquilla carnival night while Anibal's music was heard in the distance. The party goers laughed at each other's powdered faces and drank greedily in anticipation of a night of partying and joy.

Just on a night like this a year ago, despite his age and against his doctor's and father

Dominiqui's advice, Mingo was wildly dancing a Rasca rasca in a dim corner of a verbena on a carnival Saturday<sup>1</sup>.

El autor explica en notas a pie de página dónde se encuentra Barranquilla (una ciudad situada en la costa caribeña de Colombia) y quién es Anibal (un cantante muy popular en este tipo de fiestas). También aclara que *Mingo* es un hipocorístico de Domingo, que *rasca rasca* es un término onomatopéyico originado por el sonido de la guaracha (un instrumento de percusión con el que se acompañan determinadas tonadas de acordeón de ritmo rápido, que las parejas bailan pegadas) y lo que es una *verbena*.

Y, sin embargo, desde el punto de vista cultural, ¿son suficientes estas explicaciones? A decir verdad, algunos puntos siguen resultando oscuros. Los lectores poco familiarizados con el inglés estadounidense, por ejemplo, no tienen por qué saber que *cornstarch* (harina de maíz) es lo que un hablante de inglés británico denominaría *cornflour*. Los lectores también pueden preguntarse por qué los jueguistas arrojan puñados de esa sustancia y si sus caras están empolvadas por ese motivo o si cada uno se ha empolvado la suya previamente. No todos los lectores tienen por qué saber lo que es el carnaval; y, aunque conozcan la definición de este término que aparece en los diccionarios, es posible que desconozcan la significación cultural de esta fiesta en un país determinado, de la misma forma en que los oriundos de los países occidentales de tradición cristiana a menudo ignoran el significado cultural de las festividades judías o islámicas. También puede surgir la duda

**1** Puñados de harina de maíz arrojados por los jueguistas flotaban en la cálida brisa de una noche de carnaval en Barranquilla, mientras la música de Anibal sonaba en la distancia. Los parranderos se reían al ver las caras empolvadas de sus compañeros y bebían con ansia preparándose para una noche de fiesta y diversión. / En una noche justamente como esa, un año atrás, a pesar de su edad y de los consejos de su médico y del padre Dominiqui, Mingo había bailado como loco un rasca rasca en una esquina poco iluminada de la verbena del sábado de carnaval. *An Endless Carnival* (2009).

de si la expresión *sábado de carnaval* tiene un significado especial; y de hecho lo tiene, ya que este sábado constituye el comienzo del periodo carnavalesco que termina el miércoles de Ceniza, y se caracteriza por ser una explosión de música y energía en la que todos los jueguistas están aún frescos y expectantes ante la fiesta que se avecina.

A medida que la lengua inglesa se expande por el mundo y sus hablantes alcanzan niveles de fluidez inéditos en situaciones de carácter local, aumentan los desajustes interpretativos de este tipo. El trasfondo cultural de los países cuyos naturales tienen el inglés como lengua materna a menudo se transmite incorporándolo a los libros de texto. Así, por ejemplo, un ejercicio sobre la forma de construir el pasado en inglés puede ilustrarse mediante un texto sobre una tarde de compras en la Oxford Street londinense, de forma que el lector capte inconscientemente los conceptos relevantes que se asocian a ese lugar. Sin embargo, se trata de un procedimiento aleatorio, no de una guía sistemática. La información cultural no se evalúa en sus propios términos ni se estructura. Para solucionar esto se precisa algo más ambicioso.

Antes de estructurar y evaluar hacen falta descripciones; y esto, ya de entrada, requiere de la integración de los estudios lingüísticos y los culturales, y de la elaboración de diccionarios o glosarios culturales de alcance regional. Se trata de algo que cada una de las regiones puede llevar a cabo, y en lo cual puede participar todo aquel que esté aprendiendo inglés. Cuando los proyectos de este tipo se plasman por escrito en forma de glosario, se da un efecto muy interesante entre sus participantes: sienten que, de algún modo, han hecho suya la lengua inglesa. Sospechamos que estos proyectos contribuyen enormemente, además, a incrementar la confianza y autoestima lingüística de sus participantes, ya que ningún otro grupo de hablantes del mundo conoce su variedad local del inglés en tanta profundidad como ellos. Por otra parte, también pueden enorgullecerse de haber contribuido con una pieza propia al puzle global que constituye la lengua inglesa hoy. Y todo lo que se ha dicho acerca de la diversidad del inglés en el presente artículo es igualmente aplicable a cualquier otra lengua de uso internacional, y especialmente al español, que solo es superado por la propia lengua inglesa en su expansión internacional.



PART ONE:  
LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

# The consequences of global English

David Crystal

What are the consequences of English becoming a global language? There have been two chief effects: other languages have changed; and English itself has changed.

## 1. Other languages

The arrival of unprecedented numbers of loan words into other languages has been one of the most notable trends in the past century, and one that is going to continue. Cultures vary greatly in their response to this influx, and within each culture there are mixed attitudes. Some people welcome the loan words, seeing them as a source of lexical enrichment; more puristically-minded people condemn them, seeing them as an attack on traditional language values. Organisations have been set up to fight them. In some famous cases, attempts have been made to ban them — the *loi Toubon* in France being perhaps the best-known instance. The energy and emotion generated has to be respected, but at the same time history tells us very firmly that it is misplaced. All languages have always been in contact with other languages. There is no such thing as a ‘pure’ language. All languages have always borrowed words from other languages. And no language community has ever succeeded in stopping this process taking place. The only way to do so would be to take one’s language away from contact with other languages. But no-one would want the social and economic isolationism that such a policy would imply.

There is a fallacy underlying the anti-borrowing position. Purists believe that borrowing words from other languages will lead to their own language changing its character and that this is a disaster. Change there certainly will be. Disaster there certainly won’t be. The evidence, of course, comes from English itself. English over the centuries has borrowed words from hundreds of

other languages. This has changed the character of English dramatically. English today is not like the English of Anglo-Saxon times. In fact, four-fifths of English vocabulary is not Germanic at all, but Romance, Latin, or Greek. English is actually a Romance language, from a lexical point of view. (I always find it ironic that when the Spanish, for example, complain about some of the English words currently entering their language, in many cases these are words which have a Latin origin, such as *computador*). As a result of all this, English has changed its character, undoubtedly. But has this been a bad thing? Much of the impact of Chaucer and Shakespeare, to take just two of many authors, is due to their ability to work with all that multilingual vocabulary. And everyone benefits, in a lexically enriched language. In English we have many ‘doublets’ and ‘triplets’, such as *kingly*, *royal*, and *regal*, which stem from the borrowing history of the language — one Germanic, one French, one Latin. Three words for the same basic concept allows a whole range of stylistic nuances to be expressed which would not otherwise have been possible. Shakespeare, for example, was always exploiting such nuances. Loan words always add semantic value to a language, providing people with the opportunity to express their thoughts in a more nuanced way. This is exactly what is happening with English in other languages at the moment: young people, for example, find many English loan words ‘cool’, in a way that the older generation does not, and their expressiveness is empowered as a consequence. Many social domains now actively and creatively make use of English words — in advertising, for example, where the use of an English lexicon can actually help to sell goods. It is, of course, the same in English, but the other way round. French words help to sell perfume in Britain, for example.

When a language adopts words, and also sounds and grammatical constructions, it

adapts them. This is the repeated history of English, as it has spread around the world, evolving 'New Englishes'. This will happen to the loan-words currently entering Spanish and other languages too. When the Spanish word *hacienda* entered English it slowly changed its pronunciation, adding the initial 'h' and replacing the medial 'th' by 's'. Similarly, English words change their pronunciation, and eventually their English character, when they are re-pronounced in other languages. The syllabification which has affected English words entering Japanese is a well-studied case: several are now unintelligible to a native-English listener — which is one reason for the emergence of labels like 'Japlish' (and of course such labels as 'Spanglish'), with the implication that these varieties are becoming new languages. Such labels are not jocular — though they are often used so: they are intuitive attempts to characterise what is happening linguistically around the world, as languages come increasingly into contact with each other. They are a prime example of the point that human language cannot be controlled. The more a language becomes a national, then an international, then a global language, the more it ceases to be in the ownership of its originators.

English itself has long since ceased to be owned by anyone, and is now open to the influence of all who choose to use it. That is why it is changing so much, as it moves around the globe, and why the scenario of an 'English family of languages' is likely to be the main development of the 21st century. And some of them will show the clear influence of Spanish.

The reason that vocabulary attracts all the attention is because the lexicon is the area where change is most rapid and noticeable. People are aware of new words, and new meanings of words. But not all borrowings attract the same amount of attention. Loan words tend to

be of two types: words for concepts which the language never expressed before (as in much Internet vocabulary); and words for concepts which were already expressed by a perfectly satisfactory local word. It is this second category which attracts the criticism, because there is a fear that the new word will replace the old one. It is a misplaced fear, as I have said, for two reasons. Firstly, as the many examples like *kingly* illustrate, the new word does not replace the old one, but supplements it. As Spanish, for example, adopts English words, and adapts them, they cease to be English, and become Spanish — though conveying a different nuance alongside the traditional Spanish word. The process of integration is facilitated by many people, such as poets, novelists, dramatists, satirists, comedians, advertisers, and journalists, who can make use of these nuances creatively. It usually takes a generation for loan-words to become integrated, though the Internet seems to be speeding up this time-frame. Looking back on previous generations' loan-words, we value them, because we see the way that authors and others have made good use of them. It is only the current generation of borrowings that attracts criticism.

And secondly, even in cases where the new word does replace the old one (as often happened in English too, with hundreds of French words replacing Anglo-Saxon ones in the early Middle Ages) there is not very much that anyone can do about it. As I have said, human language cannot be controlled. A story is told by the 12th-century historian Henry of Huntingdon, that King Canute of England rebuked his flatterers by showing that even he, as king, could not stop the incoming tide, nor, by implication, the might of God. The story has great relevance when we think of individuals, societies, academies, or even parliaments trying to stop the flow of loan-words — from any

language. They have never managed it in the past. They never will in the future. Language is just too powerful, because too many speakers are involved. Apart from a few cases where the numbers of speakers are so few that their usage can be planned by a central body (as in the case of some endangered and minority languages), usage is beyond control. This is plainly the case with a strong language like Spanish, used in so many countries today, and incorporating so many ethnic identities.

Instead of attacking loan words, accordingly, it makes much more sense to develop creative strategies to foster their integration, in literature, school, and society at large. That, in my view, would be time and energy better spent. Loan words are the invisible exports of a world where people talk to each other. As a citizen of the world, I value every loan word I have in my linguistic repertoire, and look forward to the day when others feel the same.

## 2. English changes

When people talk about 'global English' they are usually referring to the common features which identify the variety we call standard English. Increasingly, however, attention has been drawn to the regional features which differentiate one part of the English-speaking world from another. So today we happily talk about British, American, Australian, South African, Indian, and other 'Englishes', and studies are accumulating of the way these varieties make distinctive use of pronunciation, orthography, grammar, vocabulary, and discourse. Much of the distinctiveness resides in the area of lexicology, the linguistic domain which most closely reflects cultural identity, and dictionaries have been compiled of the distinctive lexicons encountered in these regions.

It does not take long before these lexicons reach many thousands of words. When a country adopts a language as a local alternative means of communication, it immediately starts adapting it, to meet the communicative needs of the region. Words for local plants and animals, food and drink, customs and practices, politics and religion, sports and games, and many other facets of everyday life soon accumulate a local wordstock which is unknown outside the country and its environs. When someone in South Africa says, 'The bakkie had to stop at a red robot', we need to know that a *bakkie* is a truck and a *robot* is a traffic-light. There are thousands of such words in Jean and William Branford's *Dictionary of South African English*. And other parts of the English-speaking world display the same kind of creativity, as English becomes a local alternative language.

When a group of people in a country (such as students, teachers, or businessmen) switch into English, for whatever reason, the subject-matter of their conversation inevitably incorporates aspects of their local environment. They talk about the local shops, streets, suburbs, bus-routes, institutions, businesses, television programmes, newspapers, political parties, minority groups, and a great deal more. They make jokes, quote proverbs, bring up childhood linguistic memories (such as nursery rhymes), and recall lyrics of popular songs. All this local knowledge is taken for granted, and used in sentences without gloss. Visitors who hear such sentences, or read them in local newspapers, need to have them explained. Conventional dictionaries will not help, for they do not include such localisms, especially if the expressions are encyclopaedic in character (referring to local people, places, institutions, and suchlike).

Every English-speaking location in the world has similar usages which make the English used there distinctive, expressive of local identity, and

a means of creating solidarity. From this point of view, notions such as ‘Spanish English’ take on a fresh relevance, going well beyond traditional conceptions of English spoken with a Spanish accent, or English displaying interference from Spanish. Spanish English I define as the kind of English I need to know when I go to a Spanish-speaking country, otherwise I will be unable to converse efficiently with local speakers in English. It would be amazingly useful to have a glossary of the English equivalents of Spanish cultural references in Spain, Colombia, Mexico, and so on, but I know of none.

It takes a while for Spanish speakers to realise that there is a problem. People readily sense when someone’s *linguistic* knowledge is imperfect, and may go out of their way to accommodate to the foreigner by speaking more slowly or by simplifying sentences. But they are not so good at *cultural* accommodation. There is too ready an assumption that foreigners will know what they are talking about. People always tend to overestimate the cultural knowledge of their non-native listeners and readers, whatever the language and whatever the setting. Because the words and phrases are so familiar and routine, people are usually not aware that they are using something which foreigners will not understand. They take things for granted.

For the most part, this behaviour has no serious conversational consequence. If someone says in passing that they did some shopping in a certain part of town (e.g. ‘I took the bus into Islington this morning and bought this bag’), and I have no idea where that is, it would be conversationally absurd to interrupt the narrative to enquire exactly where Islington is, given that the speaker’s intention is to focus on the bag. The location is of no consequence, and the speaker might have omitted this information without conversational loss. But it would be very

different if the sentence had been, ‘People don’t go into X [part of town] in the evenings, as a rule; it can be a bit risky’. If you have no idea where X is, then it would pay you to find out.

Occasionally, writers make the effort to explain local allusions. The writer of a short story about a Colombian carnival, Marcelino Torrecilla, took the trouble to explain several of the unfamiliar words. Here is the opening few lines of his story ‘An Endless Carnival’, 2009:

*“Showers of cornstarch thrown by revellers flew in a warm wind of a Barranquilla carnival night while Anibal’s music was heard in the distance. The party goers laughed at each other’s powdered faces and drank greedily in anticipation of a night of partying and joy.*

*Just on a night like this a year ago, despite his age and against his doctor’s and father Dominiqui’s advice, Mingo was wildly dancing a rasca rasca in a dim corner of a verbena on a carnival Saturday.”*

Footnotes explain where Barranquilla is (a city on Colombia’s Caribbean coast) and who Anibal is (a popular carnival singer). We are also told that *Mingo* is a short form of *Domingo*, that *rasca rasca* is an onomatopoeic sound produced by a guacharaca (a scraping musical instrument played in accordion songs, to which couples dance fast and close), and a *verbena* is a popular carnival location where people dance and drink.

But do these explanations go far enough, from a cultural point of view? Some uncertainties remain. For readers unfamiliar with U.S. English, you would also need to know that this is the name of what British English would call *cornflour*. You might wonder why it is being thrown? And is it the cause of the powdered faces, or are they separately powdered? Not all readers will know what a *carnival* is, and even if they know the dictionary definition of the word,



they may not know the cultural significance of it in a particular country, any more than Western Christians might not know the cultural significance of various Jewish or Islamic feasts. And is there any significance in the phrase *carnival Saturday*? Indeed there is, for Saturday is the beginning of the carnival period, which ends on Ash Wednesday, and is known for its outburst of musical energy, with all party-goers fresh and looking forward to the next few days.

As English spreads around the world, and achieves unprecedented levels of fluency in local situations, interpretive issues of this kind are steadily growing. The cultural background of the mother-tongue English-speaking nations is often handled by incorporating the cultural information into the practice texts in teaching books. An exercise on past tenses, shall we say, may be illustrated by a shopping visit to Oxford Street in London, and the reader will then unconsciously pick up the relevant associations for that name. But this is fortuitous. It isn't a systematic guide. The cultural information has not been evaluated

in its own terms or graded in any way. The solution requires something more ambitious.

Before we can grade and evaluate we need descriptions, and that means, in the first instance, the integration of linguistic and cultural studies, and the production of regional cultural dictionaries or glossaries. It is something every region can do, and something to which everyone who learns English can contribute. When such projects are written down, in the style of a glossary, it has an interesting effect upon the participants. They feel they have somehow made the English language their own. I suspect such projects also add greatly to their linguistic confidence and self-esteem, for no-one else in the world knows their home-grown variety of English as well as they do. And they can take pride in the fact that they have added their own small piece to the global jigsaw-puzzle that comprises the English language. And everything I have said about diversity in English applies equally to any internationally used language, and especially Spanish — second only to English in its international reach.

PARTE UNO:  
LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

# Lenguas mayores y menores en la aldea global

Ángel López García

Cuando se habla de *lenguas mayores* y de *lenguas menores*, es inevitable que lo asociemos a la diferencia que existe en la naturaleza entre *depredadores* y *presas*. De ese modo, es habitual encontrar el símil de que las lenguas mayores devoran a las menores, algo que habría sucedido siempre pero que la modernidad ha incentivado. La razón es que el grado de diferenciación lingüística de un territorio es directamente proporcional a la variedad de espacios ecológicos que permiten la autosuficiencia económica de los pueblos que los habitan (Nettle, 1998, 1999). Como en la actualidad los espacios autárquicos se han tornado imposibles, parecería que la diversidad lingüística está condenada de antemano y con ella las lenguas minoritarias que la sustentan, las cuales mueren cada día ante nuestros ojos (Crystal, 2000; Harrison, 2007; Dressler, 2009). Sin embargo, este argumento no puede trasladarse sin más de la naturaleza a las sociedades humanas porque los juicios morales forman parte de la realidad. Por eso, la idea de que unas lenguas engullan a otras provoca en muchos una invencible repugnancia (Hagège, 2000).

Conviene reconocer las cosas con toda su crudeza para no llamarnos a engaño. Los hechos son (a) que hay lenguas con muchos hablantes (mayores) y lenguas con pocos hablantes (menores), (b) que unas y otras suelen coexistir de formas variadas y (c) que esta coexistencia se traduce a menudo en el retroceso de las lenguas menores en beneficio de las mayores. ¿Es posible la coexistencia armónica de las lenguas, teniendo en cuenta que una misma persona puede hablar más de una lengua? En la bibliografía especializada este problema se ha encarado con los conceptos metodológicos de bilingüismo y diglosia. La palabra diglosia había sido utilizada originariamente (Ferguson, 1959) para referirse a situaciones monolingües como las que se dan en la lengua árabe, donde el

árabe culto es el del Corán y no coincide con ninguna de las variedades de árabe habladas en los distintos países. Sin embargo, Fishman (1965) trasladó el concepto de diglosia a las sociedades bilingües en las que habría una lengua empleada para usos formales y otra, subordinada a ella, usada en la conversación informal. Desde entonces se han registrado abundantes situaciones diglósicas en todo el mundo y se concluye que siempre acarrear el debilitamiento estructural del idioma minoritario (Dorian, 1989); incluso hay quien explica el surgimiento y la expansión de las lenguas mundiales como una consecuencia del imperialismo lingüístico y del *lingüicidio* (Phillipson, 1992).

Se podrá decir que las lenguas grandes han estado siempre devorando a las lenguas pequeñas, pero no es así. El latín necesitó diez siglos para erradicar los idiomas nativos del sur de Europa (el ibero, el galo, el etrusco), y ni siquiera logró imponerse a los del norte (el sajón, el alemánico, el eslavo). Hace solo un par de siglos, el inglés era la lengua del Imperio británico pero en la India o en Kenia solo la hablaban los colonizadores y unos pocos individuos que se relacionaban con ellos. Tampoco los habitantes de América al oeste de los Apalaches o de Australia eran mayoritariamente anglohablantes. En ese mismo momento se estaba independizando una veintena de repúblicas americanas, pero solo eran hispanohablantes un tercio de sus ciudadanos.

Esta situación empezó a cambiar con la Revolución Industrial del siglo XIX, pero lo hizo de manera limitada, tanto vertical como horizontalmente. En lo horizontal las lenguas vehiculares, imprescindibles para garantizar una formación común que permitiese la movilidad social (Gellner, 1983), solo alcanzaron al dominio de los estados industrializados, es decir, a Europa y a EE. UU. En lo vertical, la irradiación se limitó a

la naciente burguesía y al proletariado urbano, pero no a los campesinos. En cualquier caso, durante los siglos XIX y gran parte del XX la expansión de la lengua vehicular no fue global, sino estatal. Cuando hablamos de globalización lingüística nos referimos a un fenómeno que estatalmente realmente a finales del siglo XX y se hace omnipresente en el XXI. Y es que no puede haber globalización lingüística sin «aldea global», situación reconocida por Marshall McLuhan en estos términos: «La nueva interdependencia electrónica vuelve a crear el mundo a imagen de una aldea global» (1998, 50); y, en otro texto: «Hoy, tras más de un siglo de tecnología eléctrica, hemos expandido nuestro sistema nervioso central hasta abarcar todo el globo, aboliendo tiempo y espacio, al menos en cuanto a este planeta se refiere» (2009, 27).

El término *aldea global* no es sinónimo de imperio. El Imperio romano o el Imperio árabe no fueron globales, como no lo fueron tampoco el Imperio español del siglo XVII o el Imperio británico del XIX, a pesar de que en ellos no se ponía el sol. Lo global es una emergencia de lo estatal, no una simple suma de estados como lo fueron los imperios del pasado. Lo global es una realidad diferente, no se produce aditivamente, sino a través de un salto. Para que haya aldea global es preciso que los sentidos humanos permitan a una persona llegar a los confines espaciales en un instante gracias a la nueva tecnología electrónica. Y, como estas comunicaciones se realizan en algún idioma, se sigue que solo serán globales aquellas lenguas cuya dimensión comunicativa se extienda potencialmente al globo entero.

En principio, habría sido de esperar que, así como las lenguas estatales o las imperiales afectaron durante los siglos XIX y XX muy seriamente la supervivencia sociolingüística y la estructura de las lenguas menores, con más razón lo vayan a hacer las lenguas globales durante el siglo XXI.

Pero, sorprendentemente, parece que no está siendo así. Según constata Graddol (2006, 114), la conversión del inglés global (*Globish*) en requisito obligado para la educación y para el trabajo de personas de lengua materna diferente en todo el mundo ha dado al traste con su condición de *foreign language*; ahora lo que sucede es que no son las otras lenguas las que se empobrecen estructuralmente, sino la lengua global:

Los hablantes nativos de inglés han promocionado con entusiasmo el aprendizaje de su lengua en el extranjero... En el nuevo y emergente clima, es posible que se identifique cada vez más a los hablantes nativos con parte del problema, en lugar de con su solución. Puede pensarse que acarrean un bagaje cultural que no interesa a los estudiantes que aprenden inglés para usarlo como lengua internacional, o que supone un remate innecesario del proceso de enseñanza...

En un mundo en el que el inglés ha pasado a ser la lengua global, el purismo está fuera de lugar. Lo que triunfa es una lengua simplificada —*basic English*— que cada cual pronuncia según sus hábitos y en la que se entienden mejor un chino y un colombiano que cualquiera de los dos con un hablante nativo de inglés. Pero el inglés no es el único idioma global. Si por global se entiende «presente en la mayor parte del globo y en creciente proceso de expansión gracias a las nuevas tecnologías», es evidente que algunas lenguas como el español o el chino también son globales o, mejor, *cuasiglobales*. Es importante destacar que la razón de que se trate de lenguas cuasiglobales no es el número de hablantes. Coupland (2003) estableció los siguientes criterios para definir la globalidad lingüística de un idioma: permite la interdependencia de las comunidades que lo utilizan; comprime el tiempo y el espacio, gracias a su utilización extensiva en la Red; se ve como una mercancía (*commodity*); deslocaliza (*disembeds*) conceptos culturales insertándolos en un nuevo marco.

Esto es algo que ya se puede aplicar al inglés en todo el mundo, al español en el continente americano y al chino en el asiático (gráfico 1).

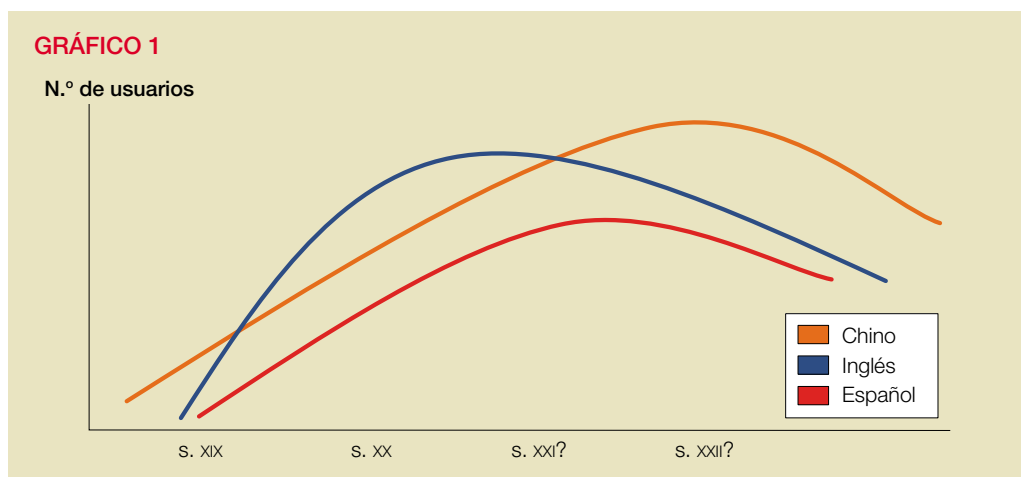
Como se advierte en el gráfico 1, la expansión globalizadora de estos tres idiomas responde a la distribución de Poisson. A comienzos del siglo XIX el número de hablantes era modesto en todos ellos. Durante dicho siglo el que más creció fue el inglés, ligado al desarrollo del Imperio británico y al de los EE. UU. En el siglo XX el inglés se ha convertido en *Globish*, al tiempo que los otros dos han experimentado un crecimiento vegetativo notable. El español, presumiblemente, llegará a ser global a escala americana a finales del XXI, mientras que el chino alcanzará la globalidad asiática en la centuria siguiente.

Cada idioma no lo logra de la misma manera. La fuerza del inglés se debe a razones políticas y militares (Crystal, 1997), aunque luego se haya convertido en el idioma de los negocios y del progreso científico-tecnológico. El chino cimienta su atractivo en el hecho de que China está llamada a ser el motor de la economía mundial, algo que en Asia sitúa a los demás países en su área de influencia. La cuasiglobalidad del español resulta muy interesante porque ningún país

de habla española es una potencia económica y en su propio continente americano compite con el inglés nativo de EE. UU. Se podría decir que el español se presenta como español básico sin razones externas que lo justifiquen.

Probablemente la moda del español (López García, 2007) tiene que ver con que su elevado número de hablantes coexiste con el hecho de que no da internacionalmente la imagen de un idioma invasor o prepotente. Esto es posible porque, pese al normativismo decimonónico tradicional, existen varios núcleos de irradiación normativa (como mínimo cuatro: México, Buenos Aires, Bogotá y Madrid), tales que ninguno acaba de imponerse sobre los demás (López García, 2010), y ello sin contar con el auge del español como lengua aledaña en los EE. UU. Tampoco resulta ajena al *boom* del español su cercanía al portugués, una lengua que le permite completar su ubicación global (se habla en Brasil, Angola, Mozambique y Timor Oriental); de hecho su mutua intercomprensibilidad está propiciando un espacio de norma flexible para ambos idiomas.

Vimos arriba cómo se puede establecer un paralelismo entre el par depredador/presa y el



par lengua mayor/lengua menor. Sin embargo, aunque el depredador siempre se come a la presa, en términos de teoría de la evolución no es así, pues cuando las presas escaseen, la suerte de los depredadores también estará echada. En el caso del lenguaje existe una complementariedad entre la fortaleza comunicativa de una lengua global y la de las lenguas con las que coexiste. Si la lengua mayor va ahogando cada vez más las posibilidades comunicativas de las lenguas menores, a la postre lo que se resentirá es su condición de lengua global. El futuro del inglés consiste en ir ampliando su espacio de lengua auxiliar, no en convertirse en la lengua universal. Como destaca Graddol (2006, 116):

Uno de los principales retos al que se enfrentan muchos países es cómo mantener su identidad ante la globalización y el multilingüismo creciente. Existen razones a favor de regular el estatus del inglés, pero es necesario encontrar vías para reinventar la identidad nacional alrededor de una combinación de varios elementos, en lugar de en torno a una única lengua que se mantiene pura.

Una lengua global —y con más razón, una lengua cuasiglobal— debería progresar como lengua vehicular rehuyendo cuidadosamente la tentación de convertirse en lengua habitual de las personas que la utilizan con fines meramente instrumentales. No se trata, empero, de la oposición anonimato/autenticidad propuesta por Woolard (2007, 132-133), la cual ideologiza la diferencia entre la lengua mayor y la lengua menor de la diglosia.

La ideología de la autenticidad se asocia hoy en día con las lenguas minoritarias y las variedades no estándar. La autenticidad facilita la conservación de estas lenguas al hacer de ellas valiosos recursos en redes sociales locales. En contraste con las lenguas minoritarias, en las sociedades occidentales modernas, las lenguas hegemóni-

cas tienden a basar su autoridad en el anonimato. Esta noción es uno de los fundamentos ideológicos de la autoridad política.

La aldea electrónica global ha roto este esquema. Las redes sociales (MySpace, Twitter, Facebook, Tuenti...) son auténticas, pero suelen usar lenguas mayoritarias, pues a lo que se aspira es a llegar al mayor número posible de personas. Y al contrario: en Internet lo que cuenta no es la mera presencia, sino la visibilidad, y esta solo la aseguran el número y la calidad de los enlaces, por lo que a menudo un texto social (publicitario, político, ensayístico...) llega a muchas más personas si está escrito en una lengua minoritaria que si lo colgamos en inglés. El mundo de la aldea global es otro y ha subvertido completamente la cuestión de las lenguas mayores y menores. El idioma global, el inglés, y los cuasiglobales, como el español o el chino, deberán acomodarse a nuevas reglas del juego regidas por la alternancia de códigos más que por la exclusividad.

## Referencias bibliográficas citadas

- COUPLAND, N. (2003). «Introduction: Sociolinguistics and globalisation». *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), pp. 465-473.
- CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DORIAN, N. C. (ed.) (1989). *Investigating Obsolescence. Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DRESSLER, W. U. (2009). «Sprachverfall und Sprachtod», en C. Junyent (ed.), *Transferences. The Expression of Extra-Linguistic Processes in the World's Languages*. Barcelona: Eumo, pp. 75-106.
- FERGUSON, C. A. (1959). «Diglossia». *Word*, 15-2, pp. 325-340.

- FISHMAN, J. A. (1965). «Who speaks what language to whom and when». *La Linguistique*, 2, pp. 67-88.
- GELLNER, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- GRADDOL, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. Londres: British Council.
- HAGÈGE, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
- HARRISON, D. (2007). *When languages die: the extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge*. Oxford; Nueva York: Oxford University Press.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2007). *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- . (2010). «A vueltas con el policentrismo de la lengua española y sus implicaciones políticas», en K. Zimmermann, M. E. Vázquez y F. Segovia (eds.). *Lexicología, norma e historia del español. Homenaje a Luis Fernando Lara*. México: El Colegio de México.
- McLUHAN, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- . (1998). *La galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus*. Barcelona: Círculo de lectores.
- . (2009). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- NETTLE, D. (1998). «Explaining Global Patterns of Language Diversity». *Journal of Anthropological Archaeology*, 17, pp. 354-374.
- . (1999). *Linguistic Diversity*. Oxford; Nueva York: Oxford University Press.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford; Nueva York: Oxford University Press.
- WOOLARD, K. A. (2007). «La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato», en José del Valle (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana; Fráncfort: Vervuet.

PART ONE:  
LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

# Major and minor languages in the global village

Ángel López García



When we speak of *major* languages and *minor* languages, we often associate them with the differentiation in nature between *predator* and *prey*. It is a common metaphor that major languages devour minor ones, something that has always happened but has been promoted in modern times. The reason is that the degree of linguistic diversity in a territory is directly proportional to the variety of ecological areas that allow for economic self-sufficiency of the people inhabiting them (Nettle, 1998, 1999); however, nowadays autarkic spaces are not viable, thus it seems linguistic diversity is doomed, dragging with it the support provided to minority languages, which dwindle before our eyes, day after day (Crystal, 2000; Harrison, 2007; Dressler, 2009). Nonetheless, this argument cannot be transferred to human societies because moral judgments are part of reality; thus, the idea that some languages swallow up others stirs up considerable distaste (Hagège, 2000).

Even so, this does not prevent us from failing to recognise that: a) there are languages with many speakers (major) and languages with few speakers (minor); b) they tend to coexist in various forms; and c) this coexistence often leads to a decline in minor languages in favour of major languages. Is the harmonious coexistence of languages really possible, considering that one person may speak more than one language? Specialised literature has dealt with this issue within the methodological concepts of bilingualism and *diglossia*. The word *diglossia* was originally used (Ferguson, 1959) to refer to monolingual situations such as the one found in the Arabic language, where high-prestige Arabic, the so-called literary Arabic, is the one found in the Koran and does not match any of the vernacular varieties of Arabic spoken in different countries. However, Fishman (1965) transferred the concept of *diglossia* to bilingual societies in which one language would be used

for formal purposes and another subordinated to it, used in informal conversation. Since then, many *diglossic* scenarios have been recorded worldwide with the conclusion that they always lead to structural weakening of the minority language (Dorian, 1989); indeed, certain scholars explain the emergence and spreading of world languages in terms of linguistic imperialism and *linguicide* (Phillipson, 1992).

One might argue that this has always been the case, that big languages have devoured small languages throughout history. But this is not so. Latin, a dominant language, took ten centuries to eradicate the native languages of southern Europe (Iberian, Gallic, Etruscan) but never managed to replace those in the North (Celtic, Saxon, Alamannic, Slavonic). Just a couple of centuries ago, the two most currently widespread world languages, English and Spanish, were far less prevalent than thought: English was the language of the British Empire, but in India or in Kenya it was only spoken by the colonial settlers and a few people associated with them; neither was the majority of those inhabiting Australia nor North America west of the Appalachians English-speaking. With respect to Spanish, at that time over twenty American republics were gaining their independence, but only a third of their citizens comprised Spanish-speakers.

This situation began to change with the industrial revolution in the nineteenth century, but did so to a limited extent, both vertically and horizontally. Horizontally speaking, bridge languages, which were necessary to ensure common training that would permit social mobility (Gellner, 1983), only reached the domain of industrialised states, i.e., Europe and the United States. Meanwhile, vertically speaking, expansion was limited to the emerging bourgeoisie and urban proletariat, but not the country folk. In any event, during the

nineteenth and much of the twentieth centuries the spread of a *lingua franca* was at the state rather than the global level. When we speak of linguistic globalisation, we refer to a phenomenon that took off at the end of the twentieth century, becoming ubiquitous in the twenty-first century. Furthermore, there cannot be linguistic globalisation without a *global village*, a situation first recognised by the Canadian philosopher Marshall McLuhan, who assured that:

*“The new electronic interdependence reveals the world in the image of a global village” (McLuhan, 1962, p. 31), and later added, “Today, after more than a century of electric technology, we have extended our central nervous system in a global embrace, abolishing space and time as far as our planet is concerned.” (McLuhan, 1964, p. 3)*

The expression *global village* is not synonymous with *empire*. The Roman Empire or the Arab Empire, which included the entire known world, were not global, likewise nor was the seventeenth-century Spanish Empire or the nineteenth and twentieth-century British Empire, even though the sun never set on them and they literally encompassed the whole globe. Global is something new, it has emerged from states, and is not a simple sum of a number of states as were the empires in the past. Global is a different reality, brought about not additively but rather via a leap. For a global village to exist, the human senses need to be able to reach the confines of space in an instant, thanks to novel electronic technology, especially the Internet. And because communication (economic, cultural, political, scientific, personal) is made in a language, it follows that the only languages to become global will be those whose communicative dimension potentially covers the world over.

As in the nineteenth and twentieth centuries the imperial or state languages seriously affected the sociolinguistic and structural survival of minor

languages, in principle one would have expected the same to happen with global languages in the twenty-first century. But, surprisingly, this does not seem so. According to Graddol (2006, p. 114), because global English (*Globish*) has now become a prerequisite to education and work for people with different mother tongues worldwide, its status as *foreign language* has been lost; what happens now is that rather than the other languages becoming structurally impoverished, this happens to the global language itself:

*“Native speakers of English have enthusiastically promoted the learning of their language abroad... In the new, rapidly emerging climate, native speakers may increasingly be identified as part of the problem rather than the source of a solution. They may be seen as bringing with them cultural baggage in which learners wanting to use English primarily as an international language are not interested, or as ‘gold plating’ the teaching process...”*

In a world where English has become the global language, purism is inappropriate. What prevails is a simplified language – *basic English* – that each person pronounces as is their custom and which is better understood by a Chinese and a Colombian than by either of them with a native speaker of English. But English is not the only global language. If global is defined as “present in most of the globe and in a process of expansion thanks to new technologies”, it is clear that some other languages such as Spanish or Chinese are also global, or rather quasi-global. It is worth highlighting that the reason they are considered *quasi-global* languages does not concern the number of speakers, even though Chinese is the world’s first and Spanish the third after English (on an equal footing with Hindi). Coupland (2003) established the following criteria to define to what extent a language is global: it allows the interdependence of the communities that use it; it compresses time and space, thanks to its extensive use in the Web; is seen as a *commodity*;

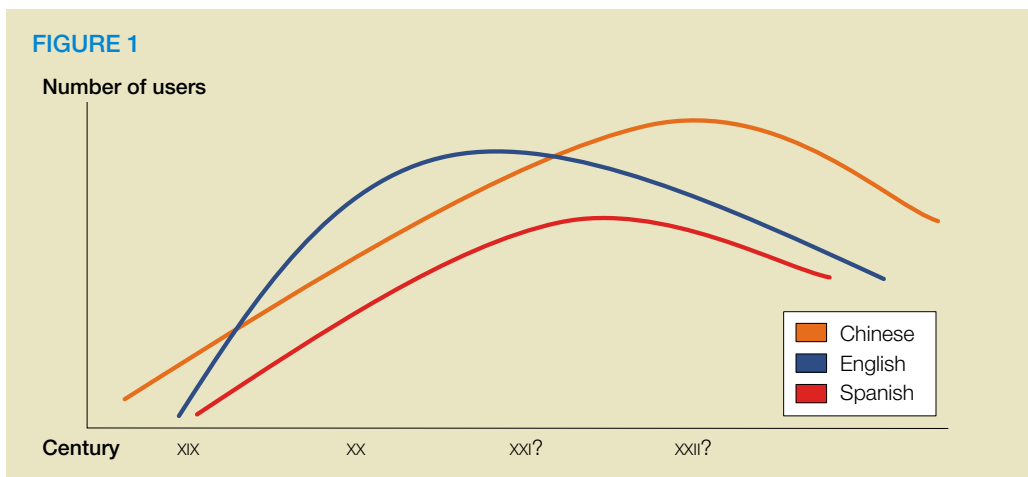
it disembods cultural concepts, placing them within a new framework. This is something that can be applied to English worldwide, to Spanish in the Americas and Chinese in Asia (Figure 1).

As shown in Figure 1, the global expansion of these three languages reflects the Poisson distribution. In the early nineteenth century the number of speakers was relatively modest in all cases. During the aforementioned century the greatest growth corresponds to English, due to the growth of the British Empire and the U.S. In the twentieth century, English has become global and *Globish*, while the other two have undergone significant growth. Presumably, Spanish will become global on an American scale towards the end of the twenty-first century while Chinese will reach global proportions in Asia during the following century.

Each language does not reach this status in the same way. Political and military reasons underlie the strength of English (Crystal, 1997) though it has since become the language of business and of scientific and technological progress. The appeal of Chinese rests on the fact that China is destined to be the engine of the global economy, which puts all the other countries in Asia in its

area of influence. The quasi-global status of Spanish is very interesting because no Spanish-speaking country is an economic power and in the American continent it competes with native American English. One could say that Spanish is presented as *basic Spanish* without external reasons to justify it.

Probably, this fashionable nature of Spanish (López García, 2007) stems from the large number of speakers who coexist; meanwhile, it is not internationally projected as an invasive or arrogant language, something essential to its being accepted as a global language as we have said. This is possible because, despite traditional nineteenth-century normativism, there are several nuclei of current norms (at least four: Mexico, Buenos Aires, Bogota and Madrid), without one imposing itself on the others (López García, 2010), and this without taking into account the growth of the Spanish language in the U.S. setting. Nor is the proximity of Portuguese unconnected to the boom in Spanish, a language which enables it to reach a global position (spoken in Brazil, Angola, Mozambique and East Timor): in fact their mutual comprehensibility is leading to a flexible standard norm for both languages.



Above, we saw how a parallel can be drawn between the predator/prey metaphor and major/minor languages. However, although the predator always eats the prey, in terms of evolutionary theory this is not always true, because when prey is in short supply, predators are also doomed. Concerning language, there is obvious complementarity between the communicative strength of a global language and of the languages with which it coexists. If the major language increasingly stifles the communicative potential of minor languages, in the end what will potentially suffer is its status as a global language. The future of English involves expanding its space as an auxiliary language, not becoming the universal language. As highlighted by Graddol (2006, p. 116):

*“One of the main challenges facing many countries is how to maintain their identity in the face of globalisation and growing multilingualism. There is a case for regulating the status of English but ways need to be found of reinventing national identity around a distinctive mix rather than a single language which is kept pure.”*

A global language — and more so, a quasi-global language — should develop as a bridge language, taking care to shun the temptation of becoming the common language of people who use it purely for instrumental purposes. It is not, however, the “anonymity/authenticity” clash proposed by Woolard (2007, pp. 132-133), which ideologises the difference between major language and minor language within diglossia:

*“The ideology of authenticity is associated today with minority languages and non-standard varieties... Authenticity facilitates the preservation of those languages by making them valuable resources in local social networks... In contrast to minority languages, in modern Western societies, hegemonic languages tend to base their authority on anonymity. This notion is one of the ideological foundations of political authority...”*

The global electronic village has disrupted this pattern. Social networks (MySpace, Twitter, Facebook, Tuenti...) are real, but often use majority languages, as they aim to reach as many people as possible. Conversely, on the Internet, what counts is not mere presence but visibility, and this is only guaranteed by the number and quality of links, so often a social text (advertising, political, essay...) reaches many more people if written in a minority language than if posted in English. The world of the global village is different and has completely subverted the question of major and minor languages. Global languages like English, and quasi-global ones such as Spanish or Chinese, should adapt to the new rules governed by code-switching rather than exclusiveness.

## References

- Coupland, N. (2003) Introduction: Sociolinguistics and Globalisation. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), pp. 465-473.
- Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- . (2000) *Language Death*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Dorian, N.C. (Ed.) (1989) *Investigating Obsolescence. Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Dressler, W.U. (2009) Sprachverfall und Sprachtod. In C. Junyent (Ed.) *Transferences. The Expression of Extra-Linguistic Processes in the World's Languages*. Barcelona: Eumo, pp. 75-106.
- Ferguson, C.A. (1959) Diglossia. *Word*, 15 (2), pp. 325-340.
- Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when. *La Linguistique*, 2, pp. 67-88.
- Gellner, E. (1983) *Nations and Nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Graddol, D. (2006) *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
- Hagège, C. (2000) *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
- Harrison, D. (2007) *When languages die: the extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- López García, A. (2007) *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- . (2010) A vueltas con el policentrismo de la lengua española y sus implicaciones políticas. In K. Zimmermann, M. E. Vázquez and F. Segovia (Eds.) *Lexicología, norma e historia del español. Homenaje a Luis Fernando Lara*. México D.F.: Colegio de México.
- McLuhan, M. (1962) *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- . (1964) *Understanding Media - The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Nettle, D. (1998) Explaining Global Patterns of Language Diversity. *Journal of Anthropological Archaeology* 17, pp. 354-374.
- . (1999) *Linguistic Diversity*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Philippson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford; New York, Oxford University Press.
- Woolard, K.A. (2007) La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In José del Valle (Ed.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuet.

PARTE UNO:

LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

# Cómo incorporar la sensibilización y la toma de conciencia cultural a la enseñanza de lenguas

Michael Carrier

«Todas las personas son iguales.  
Son sus costumbres las que difieren».

Confucio

## 1. Introducción

Vivimos en un mundo globalizado en el que se habla constantemente de la necesidad de herramientas lingüísticas globalizadas y se señala el inglés como lengua franca global, o el español, el chino mandarín o el árabe como lenguas mundiales que las personas globalizadas necesitan tener al alcance de la mano. Pero una lengua franca (ya sea el inglés, el español, el árabe o el chino mandarín) no mejora necesariamente la comunicación global si los malentendidos culturales obstaculizan una comunicación clara y abierta, y con ello la construcción de relaciones positivas.

En una de las Conferencias Reith de la BBC de 2007, Jeffrey Sachs, antiguo director del Proyecto del Milenio de Naciones Unidas, afirmaba lo siguiente:

El mayor reto de nuestra generación [...] es aprender a vivir en un mundo abarrotado e interconectado que está causando presiones sin precedentes sobre la sociedad humana.

Lograr una comunicación efectiva y exitosa que sobrepase las fronteras no depende únicamente de la competencia lingüística, sino también de la competencia cultural, esto es, del conocimiento y manejo de los aspectos culturales de la comunicación, y de las actitudes con las que se tratan los asuntos relacionados con la diferencia y la diversidad.

La enseñanza o aprendizaje de una lengua siempre conlleva aspectos, a menudo tácitos, de toma de conciencia cultural y de entendimiento de las creencias, las presuposiciones y los conocimientos de otra cultura.

Así pues, al enseñar una lengua debemos asegurarnos de que el desarrollo de la competencia lingüística —un requisito previo de la comunicación efectiva con hablantes de otras lenguas— se corresponda con un desarrollo de la competencia cultural que haga posible la aplicación de esa competencia lingüística a las situaciones comunicativas del mundo real. Esto nos lleva a examinar cómo puede enseñarse y aprenderse la cultura, lo que también implica seleccionar y señalar cuál (y de quién) es la cultura o atributos culturales que se han de enseñar de forma explícita.

Por encima de todo, debemos recordar que la cultura es un comportamiento aprendido y no innato o instintivo. Como afirma Margaret Mead (2002): «La cultura es el comportamiento aprendido de una sociedad o un subgrupo».

Tal vez sea más adecuado hablar de un «comportamiento adquirido», dado que este proceso no suele implicar un aprendizaje consciente. Los niños adquieren la cultura de sus progenitores, familia, comunidad y nación a través de sus interacciones con estos grupos sociales. Es importante resaltar que las culturas a las que nos referimos, por tanto, no son necesariamente de naturaleza nacional, sino que constituyen una amalgama compleja formada por capas superpuestas de conceptos y atributos familiares, comunitarios, regionales y nacionales.

Hofstede (1991) sugiere que existen distintos niveles de cultura, progresivamente más profundos y menos conscientes, y que para desvelar cada uno de ellos se requieren distintas herramientas (tabla 1).

El sociólogo Clifford Geertz (1977) se refería a la cultura como «el conjunto de historias que nos contamos sobre nosotros mismos». La cultura

**TABLA 1**  
**Niveles de cultura**

Artefactos y comportamiento	Expresiones de tradición, indumentaria, costumbres.
Creencias y valores	Creencias sobre cómo debe ser el mundo.
Suposiciones y creencias	Presuposiciones tácitas o inconscientes sobre el comportamiento de los demás.

es parte de la narrativa de una comunidad, ya sea local o nacional; toda persona que crezca en una comunidad dada oirá determinados relatos acerca de la historia, los valores, los acontecimientos o las tradiciones de esa comunidad, que pueden llegar a convertirse en parte de su bagaje cultural.

## 2. ¿Cultura o cultura?

En el inglés coloquial hablado en el Reino Unido es normal diferenciar la «Cultura con mayúscula» de la «cultura con minúscula». Se refiere este matiz a la diferencia entre la ópera, el arte y la literatura, por un lado, y la forma de vida, los patrones de comportamiento o las tradiciones, por otro. Tomalin y Stempleski (1993) diferencian estos conceptos con los útiles términos de «cultura adquirida» y «cultura conductual».

Así, los diferentes conceptos a los que solemos referirnos con el término genérico de *cultura* pueden distinguirse del siguiente modo:

- Logros: las artes creativas (las obras de artistas como Mozart, por ejemplo).
- Formas de vida: manera en la que vivimos, creencia de que la vida debe vivirse «de la manera en que nosotros lo hacemos».
- Identificación: grupo del que nos sentimos parte (ya sea local, regional, nacional, étnico, etc.).

- Narrativa: historias que nos contamos sobre el grupo al que pertenecemos.

## 3. La enseñanza de lenguas y la cultura: la quinta habilidad

Quienes nos dedicamos a la enseñanza de lenguas nos esforzamos por proporcionar a los alumnos contenidos y tareas que posean autenticidad, con el fin de convertirlos en comunicadores efectivos antes que en recitadores de reglas gramaticales.

Sin embargo, para que la comunicación internacional entre personas de diferentes comunidades (definamos estas como las definamos) se produzca, hace falta algo más que la mera competencia lingüística. La comunicación requiere también de entendimiento —competencia-cultural.

Lo que podemos hacer es sensibilizar acerca de los factores culturales. Al hacerlo, nos concentraremos en aguzar la capacidad de observación, en fomentar el pensamiento crítico sobre los estereotipos culturales y en desarrollar la tolerancia. Estos son temas culturales que exceden del ámbito de la enseñanza de lenguas. La sensibilización cultural es un aspecto de la educación en valores [...] que trasciende los límites, a menudo estrechos, de la enseñanza de lenguas. (Alan Maley, 1993)



Esto nos conduce a la cuestión de la relevancia para el alumno: ¿son los conocimientos culturales un aspecto periférico del aprendizaje de una lengua? Cuando una persona aprende una lengua para viajar o trabajar en otro país, ¿necesita formarse en aspectos culturales? La respuesta parece ser afirmativa: el aprendizaje de una lengua puede ser educativo, además de instrumental, y las habilidades culturales pueden estar relacionadas con el desarrollo laboral.

Así pues, la formación cultural en el contexto de la enseñanza de lenguas es valiosa para los alumnos, tanto en el nivel instrumental —ya que les permite comunicarse de manera más efectiva en el entorno laboral—, como en el nivel educativo —ya que les ayuda a construir un modelo más rico del mundo en el que viven y a determinar cuál es su lugar en él.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza de lenguas tratamos de mostrar a los alumnos las diferencias entre las cuatro habilidades lingüísticas —hablar, escuchar, leer y escribir—, y los animamos a que desarrollen estrategias para mejorar su competencia en todas ellas, para las que pueden tener niveles diferentes de aptitud.

Tal vez sea útil proponer la adopción de la cultura como quinta habilidad: la habilidad de comprender, diferenciar y mediar entre los aspectos divergentes de distintas culturas, tanto si se reflejan de forma explícita en el lenguaje como si están implícitas.

En el campo de la enseñanza de idiomas, denominamos L1 a la lengua materna y L2 a la lengua que el alumno está tratando de aprender. Se trata de una terminología que también resulta muy útil para la enseñanza y comprensión de la cultura. Así, podemos denominar C1 a la «cultura materna» del alumno y C2 a la cultura que está en proceso de comprender.

La cultura debería ser un aspecto motivador de una lengua y no una expresión de imperialismo cultural; así pues, no ha de ser impuesta, sino explorada. La cultura puede convertirse en una relación de poder, en la que una persona inmersa en su C1 trata de imponer sus valores a otra persona de una C2, o denigra los valores de esa C2.

Las comparaciones culturales no deberían basarse en valoraciones ni constituir una oportunidad para que la C1 se enaltezca a sí misma. Esto puede suponer un problema en la enseñanza de lenguas, en la que no es raro que un docente expatriado enseñe a sus alumnos aspectos de su C1 (como parte de la enseñanza de su L1) presentándolos como un modelo, o como algo superior, en cierto modo, a la C2.

#### 4. Categorías culturales

Al determinar qué tipo de contenidos culturales pueden adecuarse a la educación de adultos en general, y a la enseñanza de lenguas en particular, podemos distinguir cuatro categorías distintas:

1. Alfabetización cultural y currículo cultural en la C1
2. *Landeskunde* en la C2
3. Referencias culturales en la C2
4. Sensibilización intercultural

##### Alfabetización cultural y currículo cultural

El término *alfabetización cultural* fue acuñado por E. D. Hirsch en 1988 para describir la base de conocimientos culturales que los alumnos deben interiorizar si quieren convertirse en ciudadanos alfabetizados y plenamente informados de la sociedad que los rodea:

... la cultura alfabetizada se ha convertido en la moneda común de los intercambios sociales y económicos de nuestra democracia, y es el único medio disponible para acceder a la ciudadanía plena [...] El ingreso como miembro es automático si se aprende la información de contexto y las convenciones lingüísticas que se precisan para leer, escribir y hablar de manera efectiva.

La alfabetización cultural constituye la única vía de oportunidades segura para los niños menos favorecidos.

Hirsch ha establecido un Currículo de Conocimientos Básicos (*Core Knowledge Curriculum*), un conjunto indispensable de referencias culturales que todos los niños deberían interiorizar para procesar los discursos y textos de la cultura que los rodea. Así, propone un conjunto de hechos, personajes, acontecimientos, lugares, etc., organizados bajo encabezamientos como Historia, Escritores, Música, Vida Diaria, Política, Gastronomía o Arte, que todo niño debería aprender.

### Landeskunde

En tiempos recientes se ha dado un gran desarrollo de los estudios especializados en la cultura de diversas zonas geográficas (como en el caso de los *British Studies*, por ejemplo), que tienen como objetivo instruir a los alumnos acerca del trasfondo cultural del país o países cuya lengua están estudiando.

En el sistema educativo de los países de habla germana existe una asignatura denominada *Landeskunde* o «conocimiento del país», un término que carece de equivalente exacto en inglés o castellano. El propósito de esta parte del currículo es proveer a los alumnos de información de fondo sobre la cultura cuya lengua estudian. Algunos de los contenidos de esta asignatura pueden estar demasiado centrados en características estereotípicas (como el tradi-

cional enfoque de la enseñanza del inglés ilustrado por conceptos tópicos como los *bobbies* o las cabinas de teléfono rojas), pero esto no resta validez al concepto general. Este enfoque de la enseñanza ha ayudado a promocionar el desarrollo de los *British Studies* en las universidades, como disciplina paralela e incluso como alternativa a la propia enseñanza de la lengua.

En cualquier caso, el concepto de un núcleo básico de conocimientos es similar al mencionado anteriormente, aunque se sitúa en un nivel diferente de análisis. Y el principio subyacente es el mismo: si no se comprenden los sistemas factuales, la historia, los acontecimientos culturales, los personajes, los lugares y las presuposiciones de una cultura, es muy difícil llegar a comprender plenamente el lenguaje usado dentro de esta.

### Referencia cultural

En la enseñanza de lenguas, los alumnos pueden conseguir niveles considerables de competencia lingüística sin dejar de experimentar dificultades para comprender el discurso y los textos producidos por los hablantes nativos. Una de las razones de este fenómeno es que estas formas lingüísticas contienen numerosas referencias culturales que no requieren habilidades y competencias lingüísticas para ser descodificadas, sino un conocimiento del contexto cultural. Estas referencias se encuentran principalmente en el nivel léxico y presuponen un conocimiento compartido (asumido) acerca de personas, lugares, acontecimientos, chistes, etc.

Para que los alumnos adquieran habilidades en esta área, hay que exponerlos a textos con riqueza cultural, y ayudarlos a desarrollar sus habilidades de lectura y comprensión oral mientras aprenden a identificar de manera explícita las referencias culturales que encuentran.

Una de las maneras más fáciles de presentar estos conceptos a los alumnos es introducir ejemplos de referencias culturales internacionales que sean conocidas por casi todo el mundo —lo que podríamos denominar «presupuestos culturales»—. Estas referencias pueden ser simples marcas, personajes o artefactos conocidos internacionalmente; por ejemplo, el trío «Beckham, Britney y *burgers*» constituye un modelo de referencia cultural que resulta familiar para personas de muchísimas culturas.

Un aspecto muy importante de este proceso es sensibilizar a los alumnos acerca de qué es una referencia cultural, no solo con el fin de que interioricen las de otras culturas, sino también para que aprendan a comunicar la propia. Ser más consciente de la cultura propia, o C1, facilita la comunicación en la misma medida en que lo hace ser consciente de la C2, y permite a los hablantes modificar o glosar sus mensajes. Una táctica simple de trabajo en grupo que fomenta estas actitudes consiste en pedir a los estudiantes de algún idioma que formen equipos y dialoguen hasta determinar cuáles son los cinco personajes, lugares, productos, etc., que un extranjero que aprenda su idioma debe conocer para intervenir en una conversación estándar como la que los propios alumnos podrían mantener.

Hoy día son numerosos los diccionarios bilingües que incluyen referencias culturales, y también existen diccionarios especializados en este campo. Para ilustrar este tema, y para ejemplificar cómo se puede introducir a los alumnos en el área de las referencias en otra lengua,

presentamos estos dos fragmentos de discurso (ficticios):

#### Referencias británicas

*Geldof threatened to take his OBE back to the Palace after Paxman's interview with Philip on Newsnight.*

'Geldof amenazó con devolver su OBE al Palacio tras la entrevista que Paxman le hizo a Philip en *Newsnight*'<sup>1</sup>.

#### Referencias estadounidenses

*Did you hear Jay's jokes about GE on the Tonight Show on NBC?*

'¿Has oído los chistes de Jay sobre GE en el *Tonite Show* de la NBC?'<sup>2</sup>

Pedir a un alumno de inglés, por elevado que sea su nivel, que descifre estas dos frases demuestra lo compleja que puede ser esta tarea. Aquellos alumnos que posean competencia lingüística pero no hayan visitado los países en cuestión, o no hayan leído numerosos periódicos y revistas británicas o estadounidenses, tendrán enormes dificultades para comprenderlas, aunque son muy simples desde el punto de vista lingüístico. Esto ilustra la necesidad de incorporar el análisis de las referencias culturales, al menos, a los componentes de comprensión lectora de la enseñanza de lenguas.

## Sensibilización intercultural

La otra gran área de formación cultural necesaria, especialmente en el mundo de los negocios y las relaciones profesionales, es la sensibilización cultural (que, evidentemente, incluye de manera general aspectos de las categorías

1 [El cantante Bob] Geldof amenazó con devolver su OBE [*Order of the British Empire*, una condecoración] al Palacio [de Buckingham] tras la entrevista que Paxman [un presentador de televisión británico conocido por sus incisivas entrevistas] le hizo a Philip [el consorte de Isabel II] en *Newsnight* [el programa presentado por Paxman].

2 ¿Has oído los chistes de Jay [Leno, un famoso presentador y humorista televisivo estadounidense] sobre GE [la empresa General Electric] en el programa *The Tonight Show* [*Tonight Show*, que Jay Leno presenta desde 1992] de la NBC [cadena televisiva que, de hecho, pertenece al grupo empresarial de la General Electric]?

comentadas anteriormente). Nos referimos con esto a la capacidad de que alguien de una C1 entienda que su interlocutor de una C2 se guía por presupuestos, creencias, tradiciones, expectativas e incluso rasgos de personalidad diferentes de los suyos.

El objetivo de la sensibilización cultural es facilitar la comunicación entre interlocutores procedentes de distintos entornos culturales. Esta formación a menudo se basa en situaciones frecuentes en el mundo profesional y de los negocios, y existen numerosos libros (por ejemplo, Mole, 1992, o Ferraro, 2002) que presentan estudios de caso y escenas extraídas de la vida real en las que se puede observar la influencia de las diferencias culturales en el marco laboral.

Hay docentes de lenguas que protestan ante el contexto profesional y de negocios que supone esta formación; no obstante, una reflexión más profunda en el tema puede llevarlos a concluir que la mayor parte de las personas que aprenden otra lengua no lo hacen por puro amor a la lengua, sino para mejorar su desempeño laboral y su currículo.

Esta sensibilización cultural ha de tener una perspectiva neutra; debe presentar las diferencias entre las dos culturas comparadas, pero no emitir juicios sobre ellas ni generalizar en exceso presentando esas diferencias como ubicuas. A pesar de sus buenas intenciones, este tipo de formación puede ser contraproducente y conducir a la insensibilización cultural o a la creación de estereotipos nacionales, debido a que destaca las diferencias, y no las similitudes, entre distintos grupos culturales.

Es importante resaltar que la asignación de un atributo cultural A a una cultura nacional o regional no es más que una generalización super-

ficial, en el mejor de los casos. No es posible que todos los ciudadanos del país A sean extremadamente puntuales, ni que todos los del país B se comporten de acuerdo con modelos empresariales jerárquicos, por muchos ejemplos de estos comportamientos que encontremos en libros como los antes mencionados.

No obstante, sí que pueden observarse tendencias en los comportamientos determinados culturalmente. Uno de los principales investigadores de este campo, Geert Hofstede (1991), llevó a cabo un conocido estudio sobre los valores culturales en el mundo de los negocios. De 1967 a 1973, mientras trabajaba en IBM como psicólogo, Hofstede reunió y analizó datos de unos 100.000 individuos procedentes de cuarenta países distintos. A partir de esos datos, el investigador desarrolló un modelo que identifica cuatro dimensiones primarias mediante las que se pueden diferenciar las culturas. El libro que expone esta teoría está hoy un tanto desfasado, ya que las culturas analizadas han cambiado en el tiempo transcurrido desde su publicación; sin embargo, el concepto de dimensiones culturales que presenta sigue siendo útil.

Entre las escalas de diferencia cultural desarrolladas por Hofstede se incluye el Índice de distancia de poder (que muestra la horquilla desde la igualdad a la desigualdad dentro de una sociedad dada) y el Índice de evitación de la incertidumbre (que mide el nivel de tolerancia a la incertidumbre y la ambigüedad dentro de las distintas culturas, indicando hasta qué punto los individuos de cada una aceptan las situaciones desestructuradas). También se presentan índices que ilustran las actitudes culturales hacia la orientación temporal y los roles de género, y el índice de individualismo, que sitúa a las culturas en la escala que va de la orientación individual a la orientación grupal, esto es, del individualismo

**TABLA 2**

Individual	Colectiva
Familias reducidas (familia inmediata).	Familias extensas.
Los objetivos personales priman sobre los de grupo.	Los objetivos de grupo priman sobre los personales.
Autonomía de valores.	Interdependencia de valores.
Pocas obligaciones hacia los demás.	Muchas obligaciones hacia los demás.
La confrontación se considera aceptable.	Se espera que haya armonía.

al colectivismo. El esquema que ofrecemos (tabla 2) resume las características clave de este índice.

Este análisis puede ayudarnos a estructurar y manejar las necesidades de la enseñanza de lenguas, con el fin de asegurarnos de que lo que se enseña y se aprende es auténtico y aplicable a situaciones reales en las que la calidad de las relaciones depende de la calidad de la comunicación —un aspecto que, a su vez, depende de la comprensión cultural.

Hill (2009) ofrece un ejemplo de esto, extraído del contexto de la formación en idiomas para ejecutivos:

En Rusia, la confianza es un valor cultural fundamental, y es preciso construir las relaciones personales antes de abordar las de negocios. Los rusos necesitan comprender el «alma y moralidad» de sus interlocutores antes de entrar en cualquier relación de trabajo productiva. Así pues, aprender los equivalentes rusos para palabras como «vaca» o «mantequilla» no sirve para nada. Sin embargo, dominar unas cincuenta palabras y expresiones que sirvan para la inevitable conversación mientras se comparte una botella de vodka («Yo soy... Creo en... Mis valores familiares consisten en...») es de enorme utilidad.

Es posible que la obra de Hofstede adolezca de sobreinterpretaciones y de generalizaciones excesivas, y hay quien afirma que sus categorías pueden utilizarse para definir y defender estereotipos culturales. Por ello es importante ser cauteloso con estos temas, y usar sus propuestas para conseguir un objetivo más positivo y proactivo: el de incrementar la sensibilidad hacia las diferencias culturales con el fin de amortiguar las dificultades y los malentendidos comunicativos.

## 5. Las cinco áreas de la cultura

Tomalin y Nicks (2007) adoptan un enfoque más pragmático de la sensibilización cultural, y plantean la existencia de cinco áreas o categorías diferentes dentro de cada cultura:

- Conocimiento cultural
- Comportamientos culturales
- Actitudes y valores culturales
- Preferencias culturales
- Adaptación cultural

Así, afirman que es importante obtener una buena comprensión de las cinco para lograr

una comunicación satisfactoria entre personas de diferentes culturas, al tiempo que avisan del riesgo de caer en estereotipos: «Nunca se debe olvidar que las personas somos individuos. No nos adaptamos a los perfiles culturales en todos sus aspectos».

Estos dos autores también resaltan algunas de las competencias lingüísticas generales que subyacen a la comunicación efectiva desde el punto de vista cultural, como controlar y filtrar el propio uso de la lengua materna (o L1) con el fin de simplificar contenidos para beneficio de los hablantes de L2; evitar el lenguaje coloquial; reducir la velocidad del habla; o hacer pausas que permitan seguir el discurso a los oyentes, evitando los juegos de palabras y teniendo presentes las referencias culturales.

Si estas habilidades de autocontrol lingüístico se enseñan a los hablantes de L1, y se ponen de relieve para los hablantes de L2 de modo que puedan solicitar a sus interlocutores de L1 que ralenticen y simplifiquen su discurso oral, se podrá obtener una comunicación más efectiva.

## 6. Conclusiones

Uno de los objetivos de la integración europea es reducir las barreras entre personas procedentes de distintos entornos, y no cabe duda de que sensibilizar y hacer conscientes a los alumnos de las diferencias culturales constituye un avance fundamental para la consecución de este objetivo. Para contribuir a alcanzar esta meta pueden hacerse muchas cosas.

En primer lugar, se debe considerar la inclusión de aspectos de alfabetización cultural como

parte del sistema educativo formal de cada una de nuestras culturas. Es esencial hacer a los alumnos conscientes de sus propias presuposiciones y creencias, de forma que sean más sensibles a los detentados por personas de otras culturas.

En segundo lugar, habría que incluir las referencias culturales como parte de las habilidades lectoescritoras de los alumnos en su propia lengua (L1) así como en la L2 que aprendan, con el fin de sensibilizarlos hacia este aspecto de la comunicación y hacerlos conscientes de qué aspectos del propio discurso pueden resultar oscuros para sus interlocutores.

En tercer lugar, debería propiciarse la sensibilización intercultural de los alumnos como parte de la enseñanza de lenguas y de su preparación como profesionales inmersos en un mundo globalizado. Esto no solo supondría hacerlos conscientes de las diferencias, sino también propiciar la tolerancia y respeto hacia estas y enseñarles a diluir las tensiones causadas por las diferencias culturales.

Con estas medidas, podremos asegurarnos de que la enorme inversión de esfuerzo individual que se requiere para adquirir competencia lingüística en otra lengua se ve correspondida por un desarrollo paralelo de las competencias culturales, lo que permitirá a los alumnos lograr una comunicación internacional más efectiva.

*El presente artículo es una adaptación de una comunicación presentada en el evento Cultural Cooperation Project Results, celebrado en el marco de las Acciones Descentralizadas del programa Grundtvig (Programa Europeo Sócrates, Lituania, 2005).*

## Referencias bibliográficas citadas

- FERRARO, G. P. (2002). *The Cultural Dimension of International Business*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- GEERTZ, C. (1977). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books Classics.
- HILL, M. (2009). *Putting Language Training into a Cultural Context*. Training Zone Journal.
- HIRSCH JR., F. D. (1988). *The Dictionary of Cultural Literacy*. Nueva York: Houghton Mifflin.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and organisations*. Londres: Profile Books (edición en castellano publicada por Alianza Editorial, 1999).
- MALEY, A. (1993). «Preface», en B. Tomalin y S. Stempleski. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- MEAD, M. y MÉTRAUX, R. (2002). *The Study of Culture at a Distance*. Nueva York: Berghahn Books.
- MOLE, J. (1992). *Mind Your Manners*. Londres: Nicholas Brealey.
- TOMALIN, B. y NICKS, M. (2007). *The World's Business Cultures and How to Unlock them*. Londres: Thorogood.
- TOMALIN, B. y STEMPLESKI, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- TROMPENAARS, F. (2003). *Business Across Cultures*. Londres: Capstone.

PART ONE:  
LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

# Incorporating culture awareness and sensitivity into language education

Michael Carrier



*“All people are the same. It’s only their habits that are so different.”*

Confucius

## 1. Introduction

We are living in a globalised world and we talk constantly about the need for globalised language tools, and point to English as a global *lingua franca*, or Spanish and Mandarin or Arabic as world languages that globalised people need at their fingertips. But a *lingua franca* (whether English, Spanish, Arabic or Mandarin) does not necessarily improve global communication if cultural misunderstandings impede open and clear communication and positive relationship building.

In his BBC Reith Lecture 2007 Jeffrey Sachs, former Director of the UN Millennium Project, claimed:

*“Our generation’s greatest challenge... is learning to live in a crowded and interconnected world that is creating unprecedented pressures on human society.”*

Effective and successful communication across borders is not just about language proficiency, but also cultural proficiency — knowledge and competence in the cultural aspects of communication, and attitudes to dealing with aspects of difference and diversity.

Learning or teaching a language always entails some aspects, even if unspoken, of cultural awareness and understanding of cultural beliefs, assumptions, and knowledge.

In providing language education, then, we need to ensure that the development of the language proficiency that is a pre-requisite

of effective communication with speakers of other languages is matched by a development of the cultural competence that underpins the application of that language proficiency to real-world communication. This leads us to focus on how culture can be taught and learned, which implies also identifying or selecting which (whose) culture or which cultural attributes should be taught explicitly.

Above all, it is important to remember that culture is learned behaviour, not innate or instinctive behaviour.

*“Culture is the learned behaviour of a society or a subgroup.”*

Margaret Mead, 2002

A better word is probably “acquired behaviour”, as conscious learning is not usually involved. A child acquires the culture of its parents, family, community, nation through its interactions with those social groups. It is important to emphasise that those cultures are therefore not necessarily national in nature, but a complex layered mix of family, community, regional and national cultural concepts and attributes.

Hofstede (1991) suggests there are different levels of culture, each one deeper and less conscious than the others, and each requiring different tools to be uncovered (Table 1).

Sociologist Clifford Geertz (1977) referred to culture as, “the ensemble of stories we tell ourselves about ourselves”.

Culture is part of the narrative of a community (whether local or national), and people who grow up in a certain community, hear certain stories about the community’s history, values, events, traditions etc., which can become part of that individual’s cultural set.

**TABLE 1**  
**Levels of Culture**

Artefacts & behaviour	Expressions of tradition, clothing, customs.
Beliefs & values	Beliefs about how the world should be.
Assumptions & beliefs	Unspoken or unconscious assumptions about others' behaviour.

## 2. Culture or culture?

It is common in informal U.K. English to differentiate between “Big C” culture and “Little c” culture. By this we mean the difference between opera, art and literature on the one hand, and lifestyle, behaviour patterns, traditions etc. on the other. Tomalin and Stempleski (1993) refer to these distinctions usefully as “Achievement culture” as opposed to “Behavioural culture”.

Thus, the differing concepts referred to loosely as ‘culture’ can be distinguished as:

- achievements — the creative arts and work of people like Mozart
- lifestyles — the way that we live, and believe that life should be lived, “the way we do things”
- identification — which group we feel we belong to (whether local, regional, national, ethnic, etc.)
- narrative — the stories we tell about ourselves and the group we belong to.

## 3. Language education and culture: the fifth skill

In language education we strive to provide learners with authenticity of input, and authenticity of task, so that we can train them to

be effective communicators rather than reciters of grammar rules.

But successful international communication between people from different communities (however we define them) requires more than mere language proficiency. Communication requires cultural understanding, cultural proficiency as well.

*“What we can do is to raise awareness of cultural factors. In so doing we shall aim to sharpen observation, encourage critical thinking about cultural stereotypes, and develop tolerance. These are educational issues which reach out beyond mere language teaching. Cultural awareness raising is an aspect of values education ... transcending the often narrow limits of language teaching.”*

Alan Maley, 1993

This raises the issue of learner relevance: is cultural knowledge peripheral to language learning? Does someone learning a language to travel or to work elsewhere need to learn about culture? It seems that the answer is yes, language learning can be educative as well as instrumental, and cultural skills can be job-related.

Thus cultural training within language education is valid for learners both instrumentally — it can help them communicate more effectively in the world of work — and educationally, in that it

can help them build a richer model of the world around them and how they fit into it.

In language education we teach learners to understand the difference between the four language skills, and encourage them to develop strategies to improve their competencies in each of the four skills, in which they may be differently skilled — in speaking, listening, reading, writing.

It might be helpful to propose that we adopt culture as the **fifth** skill, the skill of understanding, differentiating and bridging cultural differences between communities, whether overtly expressed through language or more tacit.

In language education we refer to the learner's mother tongue as L1 and the language s/he is trying to learn as L2. It is a helpful tool to adopt on the teaching or understanding of culture as well. We can describe the learner's own "mother" culture as C1, and the culture s/he is trying to understand better as C2.

Culture should be motivating content for language, not cultural imperialism, thus culture should not be imposed but explored. Culture can be a power relationship, where a person from C1 tries to impose their value on to someone from C2, or to denigrate the values of C2.

Cultural comparisons should be value-neutral, not an opportunity for self-promotion of C1. This can be a problem in language teaching where an expatriate language teacher teaches learners about his/her C1 (as part of teaching his/her L1) in such a way that it is held up as a model or in some way superior to C2.

## 4. Cultural categories

In determining what sort of cultural content may apply to adult education in general and to

language education specifically, we can define four different categories of cultural content:

- 1 — Cultural literacy and the cultural curriculum in C1
- 2 — Landeskunde in C2
- 3 — Cultural reference in C2
- 4 — Cross-cultural awareness.

### Cultural literacy & the cultural curriculum

Cultural literacy is a term defined by E.D. Hirsch (1988), to describe the sum total of cultural knowledge that a learner should know in order to be a fully informed and literate citizen of their society:

*"... literate culture has become the common currency for social and economic exchange in our democracy, and is the only available ticket to full citizenship ... Membership is automatic if one learns the background information and the linguistic conventions that are needed to read, write and speak effectively."*

*"Cultural literacy constitutes the only sure avenue of opportunity for disadvantaged children."*

Hirsch, 1988

Hirsch has set out a Core Knowledge Curriculum, proposing that all children learn a core set of cultural references that will allow them to process discourse and text in their culture. He has proposed a set of facts, people, events, places, etc., that a child should learn under headings such as: history, writers, music, daily life, politics, food, art.

### Landeskunde

In recent years there has been a growth in British and other area studies, which aim to teach students about the cultural background to a country whose language they are studying.

In the German-speaking school system, there is a subject known as “Landeskunde”, or “knowledge about the country”, for which a useful English equivalent is unavailable. The purpose of this part of the curriculum is to give learners some background knowledge to the culture whose language they are studying. Some of the content can be too focused on stereotypical characteristics (what is known as the “bobbies and red phone boxes” approach to teaching English), but this does not invalidate the approach in general. This approach has helped to support the development of British Studies in universities as a parallel or even an alternative to the teaching of the language itself.

In either case, the core approach is similar, though at different levels of analysis. And the core principle is the same: without an understanding of the factual systems, history, cultural events and people, places, assumptions, it is hard to have a full understanding of the language which the culture uses.

### Cultural reference

In language education learners may reach quite high levels of language proficiency and yet still experience difficulties in understanding complex native-speaker discourse and texts. One of the reasons for this is that such language forms contain numerous cultural references, whose decoding is predicated not on language skills and competencies but on knowledge of cultural references. These references are mainly at the lexical level, and carry (assumed) shared information about people, places, events, jokes, etc.

In order to build skills in this area, learners have to be exposed to culturally rich texts and assisted to develop their reading and listening

skills while learning to explicitly identify the cultural references. An easy way to introduce the concept to the learners is to introduce examples of international cultural references, known by most people, what we might call the “cultural givens”. These can be simple references to global brands or personalities or artefacts — references such as “Beckham, Britney and burgers” are examples of cultural reference items which are familiar to people in many cultures.

An important aspect here is sensitising learners to what constitutes a cultural reference, not only so they can learn another culture but so they can also communicate their own. Being more aware of one’s own C1 supports communication as much as being aware of C2, and allows us to modify or gloss what we discuss. A simple workshop application here is to ask language learners to brainstorm in groups what five people, places, products etc. a foreigner learning their language would need to know about to understand an average social conversation that learners may have when conversing in their own language.

Several language dictionaries now include cultural references, and more specialised dictionaries also exist. To illustrate them, and for assistance in preparing learners for reference in another language, consider these two (albeit artificial) pieces of discourse:

#### *U.K. references*

Geldof threatened to take his OBE back to the Palace after Paxman’s interview with Philip on *Newsnight*.

#### *U.S. references*

Did you hear Jay’s jokes about GE on *The Tonight Show* on NBC?

Asking even fairly advanced learners of English to decode these sentences shows how

complex a task it can be. Learners who are linguistically proficient but have not visited the country or have not read a lot of newspapers and magazines in U.K. or U.S. English would find it very hard to make sense of these utterances, even though linguistically they are very simple. This highlights the need to incorporate cultural reference analysis into at least the reading comprehension components of language education.

### Cross-cultural awareness

The other main area of cultural training required, especially for the world of professional work and business, is cultural awareness (which of course includes broadly aspects of the previous categories). By this we mean an ability for someone from C1 to understand that their interlocutor from C2 has different assumptions, beliefs, traditions, expectations and even personality traits.

The goal of cultural awareness training is to build awareness in order to facilitate communication between interlocutors from different cultural backgrounds. Training is often based around business situations and several books (e.g. Mole, 1992, Ferraro, 2002) have proved popular by introducing case studies and real-life scenarios in which cultural differences can be observed in work situations.

Some language teachers may object to the business contexts of such training, though on reflection will probably realise that most people learn another language in order to improve their work and professional skills, not out of pure love for the language.

Cultural awareness training needs to be value-neutral, presenting differences that may exist, but not judging two cultures through these

comparisons and refusing to over-generalise about the ubiquity of these differences. Despite the best of intentions, this sort of training can be counter-productive, and lead to cultural insensitivity or national stereotyping, because of the focus on “difference” rather than “similarity” between cultural groups.

It is important to stress that the assignment of cultural attribute A to a national or regional culture is only at best a superficial generalisation. Not all citizens of country A are extremely punctual nor citizens of country B focused on hierarchical corporate models, despite the many examples in such business books.

There are, however, trends that can be observed in culturally determined behaviour. One of the leading researchers in this field, Geert Hofstede (1991), carried out a now-famous study of cultural values in the world of business. From 1967 to 1973, while working at IBM as a psychologist, he collected and analysed data from over 100,000 individuals from 40 countries. From those results he developed a model that identifies four primary dimensions to differentiate cultures. This book is now somewhat outdated in the time elapsed (as cultures have changed), but his concept of cultural dimensions is still useful, however.

Hofstede’s various measures of cultural difference included the Power Distance Index (which shows the range from equality to inequality in a society) and the Uncertainty Avoidance Index (which scores cultures on the level of tolerance for uncertainty and ambiguity within the society, indicating the level of comfort with unstructured situations). Further measures illustrate cultural attitudes to time orientation and gender roles, and the Individualism Index which measures cultures from individual-oriented to

TABLE 2

Individual-oriented	Group-oriented
Small nuclear families	Focus on extended families
Personal goals over group goals	Group goals over personal goals
Values autonomy	Values inter-dependence
Few obligations to others	Many obligations to others
Confrontation acceptable	Harmony expected

group-oriented, from the individualistic to the collectivist. The key attributes of this Index are summarised in the chart (Table 2).

What this can show us is how to structure and arrange the needs of language education to ensure that what is taught and learned is authentic and applicable to real-world situations where the quality of a relationship depends on the quality of the communication — which in turns needs to be informed by cultural understanding.

Hill (2009) gives an example of this from corporate language training contexts:

*“In Russia, trust is an important cultural value and relationships need to be built before any business is conducted. Russians need to understand their business counterpart’s ‘soul and morality’ before they can enjoy any productive working relationship. Learning the words for ‘cow’ or ‘butter’ will therefore, get you nowhere. However, 50 words and phrases for the inevitable vodka conversation: ‘I am... I believe in... my family values are...’ will be invaluable.”*

Hill, 2009

Hofstede’s work can be over-interpreted or over-generalised, and it can be argued that his

categories can be used to define and defend cultural stereotypes. It is important to guard against this, and use his insights to achieve a more positive and pro-active aim, namely to increase awareness of cultural differences in order to lessen communication difficulties and misunderstandings.

## 5. The Five C’s of culture

Tomalin and Nicks (2007) take a more pragmatic approach to cultural awareness and posit the existence of 5 distinct areas or categories of culture:

- cultural knowledge
- cultural behaviours
- cultural values and attitudes
- cultural preferences
- cultural adaptation

and argue that an understanding of these is important for international communication while warning against stereotyping:

*“Never forget that people are individuals. They don’t conform to the cultural profile in all respects.”*

They also highlight some of the broader linguistic competences that support culturally-effective communication, such as monitoring and filtering your use of your own language (your L1) to simplify the content for L2 speakers; avoiding slang; reducing speech speed, and adding pauses to allow listeners to catch up, avoiding jokes and being aware of cultural references.

If these self-monitoring skills can be taught to L1 speakers, and made visible to L2 learners so that they can ask L1 speakers to slow down and simplify, then more effective communication can result.

## 6. Conclusion

One of the goals of European integration is to reduce the barriers between people from different backgrounds. For this reason alone it is clear that teaching an awareness of and sensitivity to cultural issues and differences is an important contribution towards achieving that aim. There are several things that we can do to advance that aim.

Firstly, we should consider including aspects of cultural literacy as part of mainstream education in each of our own cultures. It is vital that learners know their own assumptions and beliefs so that they can better be sensitive to those of others.

Secondly, we should teach cultural reference as part of reading/writing skills in learners' own (L1) languages as well as in foreign languages (L2) that they learn, in order to build awareness of this aspect of communication, and build sensitivity towards what your conversation partners may not understand.

Thirdly, we should teach cross-cultural awareness to students as part of language education and preparation of professional skills for working in a globalised world. Under

this heading we should train students not only in awareness of difference, but in respect and tolerance of difference — and reconciliation of tension between cultural differences.

In these ways we can ensure that the enormous investment required of individuals in developing linguistic proficiency is matched by a similar development of cultural competences that will help them achieve more effective international communication.

*This article is adapted from a presentation included in the 'Cultural Cooperation Project Results' of the Grundtvig Decentralised Actions (EU Socrates programme, Lithuania 2005).*

## References

- Ferraro, G.P. (2002) *The Cultural Dimension of International Business*. New Jersey: Prentice Hall.
- Geertz, C. (1977) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Classics.
- Hill, M. (2009) *Putting Language Training into a Cultural Context*. Training Zone Journal.
- Hirsch Jr., F.D. (1988) *The Dictionary of Cultural Literacy*. New York: Houghton Mifflin.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organisations*. London: Profile Books.
- Maley, A. (1993) Preface. In B. Tomalin and S. Stempleski. *Cultural Awareness*. Oxford: OUP.
- Mead, M. and Métraux, R. (2002) *The Study of Culture at a Distance*. New York: Berghahn Books.
- Mole, J. (1992) *Mind Your Manners*. London: Nicholas Brealey.
- Tomalin, B. and Nicks, M. (2007) *The World's Business Cultures and How to Unlock them*. London: Thorogood.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Trompenaars, F. (2003) *Business Across Cultures*. London: Capstone.









PARTE DOS

# La lengua en el sistema educativo

PART TWO

# Language in the education system



PARTE DOS:  
LA LENGUA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

## ¿Por qué el español?

Teresa Tinsley

## 1. Introducción

Los estudios muestran que las empresas europeas requieren una amplia gama de lenguas<sup>1</sup> para impulsar el comercio y la cooperación, tanto dentro de la UE como con terceros países; y sin embargo, se detecta una notable falta de interés por el aprendizaje de lenguas que no sean el inglés. Los representantes de los estados miembros en el grupo Lenguas para el Trabajo de la Comisión Europea, que desde hace un año se reúne regularmente en Bruselas, han observado que la reticencia a ir más allá del inglés afecta tanto a los países anglófonos como a los que no lo son. Mientras los países de habla inglesa se sitúan en la cola de Europa en lo que respecta a la competencia en otras lenguas, en los no angloparlantes el inglés posee a menudo un estatus de habilidad básica más que de lengua extranjera, y las otras lenguas han de luchar por atraer estudiantes.

Pero hay un idioma que parece estar resistiéndose a esta tendencia, especialmente cuando los alumnos pueden elegir libremente entre varias lenguas. Desde Bélgica hasta Bulgaria, y de forma notable en el Reino Unido, el español está ganando popularidad<sup>2</sup>. ¿Qué hay tras esta repentina oleada de interés? ¿Es un asunto económico o cultural? ¿O se trata del atractivo de una lengua menos enseñada que otras y en apariencia fácil de aprender? ¿Y cómo deberían responder quienes diseñan los currículos y las políticas educativas ante el evidente éxito que tiene el español para motivar a los estudiantes? ¿No deberían colocar este factor a la misma altura que otros al deci-

dir qué lenguas extranjeras deben incluirse en el currículo lectivo?

## 2. ¿Dónde nos encontramos hoy?

De acuerdo con los últimos datos de Eurydice disponibles<sup>3</sup>, el español es la cuarta lengua extranjera de Europa, cursada por un 7,6 % de los alumnos de la primera etapa de Secundaria y por un 15,4 % de los de la segunda etapa de Secundaria. Es especialmente fuerte en Francia, donde lo estudian casi dos tercios de los alumnos, y en Suecia y Dinamarca, con un 40 % y un 28 % de alumnos respectivamente. En el Reino Unido, ha superado hace poco al alemán como segunda lengua extranjera después del francés; pero lo que más llamativo resulta es su veloz ascenso en un contexto de declive general del estudio de lenguas extranjeras en los centros de Secundaria. Entre los años 2000 y 2010, las matriculaciones para realizar los exámenes GCSE (las pruebas a las que deben presentarse los alumnos a los quince o dieciséis años) de lenguas modernas cayeron un 36 %; pero esta cifra oculta el asombroso aumento del 32 % en el número de alumnos que se presentaron al examen de español. El patrón se reproduce en las pruebas A-level (a las que se presentan normalmente los alumnos de diecisiete o dieciocho años): las matriculaciones para las asignaturas de lenguas extranjeras han caído un 9 % en los últimos diez años, pero las de español han crecido un 33 %. Y no se trata de porcentajes altos sobre una cantidad reducida: el número de alumnos matriculados en la prueba GCSE de español en 2010, por ejemplo, supera en 16.000 a los

<sup>1</sup> Por ejemplo, ELAN (2006).

<sup>2</sup> La publicación del Ministerio de Educación *El mundo estudia el español 2009* destacaba un crecimiento especialmente fuerte en Portugal, Italia y los Países Bajos, e incrementos significativos en toda una serie de países de Europa y otros continentes (entre ellos, Brasil y Nueva Zelanda).

<sup>3</sup> Eurydice (2008).

matriculados en 2000. Un tercio de los centros de Secundaria de Inglaterra afirman haber reforzado la oferta de la asignatura de español en los últimos tres años.

¿Cuáles son los factores que están influyendo en este cambio? Tras las estadísticas hay una compleja mezcla de actitudes sociales, intereses académicos, limitaciones en los recursos, hechos todavía no asimilados completamente y percepciones (a veces erróneas) de los alumnos; y, por encima de todo, el innegable atractivo cultural que ejercen tanto España como Latinoamérica. Como veremos, el atractivo de la cultura hispanoamericana no solo llega desde estos países, sino también desde EE. UU.

### 3. Factores económicos

El poder económico del español reside en sus cifras. Como señala François Grin, el valor de mercado de una lengua es mayor cuanto más gente la habla; el español tiene un total de 420 millones de hablantes en todo el mundo y, según el portal *Ethnologue*<sup>4</sup>, sus hablantes nativos superan a los del inglés. También es la tercera lengua más usada en Internet<sup>5</sup> tras el inglés y el chino mandarín, con un 8% de los contenidos de la web (en 2000 este porcentaje era de un 6%). En Europa, el español se beneficia tanto de ser una lengua «local» necesaria para comerciar con países adyacentes o cercanos (a diferencia del chino mandarín) como de su papel de lengua global necesaria para los negocios multinacionales<sup>6</sup>. El carácter cada vez más internacional de empresas españolas como el Banco

Santander o Zara, con una presencia prominente en las mejores calles de las ciudades europeas, ha reforzado el gancho económico del español como lengua útil en el entorno laboral y empresarial. No obstante, podrían citarse empresas similares radicadas en Francia o Alemania que no ejercen un efecto comparable en el aprendizaje del francés o el alemán —de hecho, hay más ofertas de trabajo que solicitan el dominio de estas dos lenguas que el del español<sup>7</sup>—, de modo que, claramente, los aspectos económicos son solo parte de la historia.

### 4. Viajes y turismo

De acuerdo con la Organización Mundial del Turismo, un organismo de Naciones Unidas, España es el tercer país del mundo más visitado por los turistas, tras Francia y EE. UU.<sup>8</sup> La accesibilidad y atractivo de este país como destino turístico, especialmente para los jóvenes, influye indudablemente en la percepción del español como lengua útil y atractiva —especialmente en el Reino Unido, donde España es, de lejos, el primer destino turístico—. Pero aquí, de nuevo, podemos preguntarnos por qué el influjo del turismo no beneficia también al francés, siendo Francia la principal receptora de turistas del mundo; o por qué el atractivo de Berlín, una ciudad visitada por muchísimos jóvenes, no propicia que más de ellos estudien alemán. Muchos ciudadanos británicos poseen inmuebles en España, y a menudo se alude a esto como acicate para el estudio del español; pero una vez más, lo mismo puede decirse de Francia, de modo que tampoco este argumento parece válido.

<sup>4</sup> <http://www.ethnologue.com>. Última consulta: 6/05/11.

<sup>5</sup> <http://www.internetworldstats.com>. Última consulta: 6/05/11.

<sup>6</sup> ELAN, *op. cit.*

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, la encuesta *CBI Education and Skills 2011*.

<sup>8</sup> <http://www.unwto.org>. Última consulta: 6/05/11.

## 5. Factores culturales

Cuando la Consejería de Educación de la Embajada de España en Londres investigó las actitudes de los adolescentes británicos ante las culturas de origen de las lenguas que estudiaban<sup>9</sup>, obtuvo respuestas muy positivas sobre España. En esta encuesta quedó claro que la popularidad de personajes de origen hispano como Jennifer López o Antonio Banderas, transmitida a través de EE. UU. más que directamente desde los países de habla hispana, era una influencia significativa. Los factores de clase también parecían influir: los adolescentes británicos de clase media no tienen dificultad para imaginarse a sí mismos en España —y, lo que es más importante, para imaginarse pasándolo bien allí—, mientras que Francia tiende a relacionarse más con la alta cultura y con un estatus privilegiado<sup>10</sup>. Cuando David Beckham fue fichado por el Real Madrid, las academias de idiomas mencionaron que el «efecto Beckham» estaba causando un aumento en el número de alumnos matriculados en cursos de español, y puede considerarse que la calidad y el *glamour* del fútbol español se suman a los factores que animan a los jóvenes a estudiar esta lengua. Las autoridades españolas encargadas del fomento del turismo han realizado una sólida labor de promoción de una cultura española variada y atractiva, y no cabe duda de que la difusión que han logrado en toda Europa y más allá ha influido también.

## 6. Las lenguas en el currículo académico

Hasta ahora hemos hablado de la demanda de estudiar español entre los alumnos, una demanda en la que sin duda influye la opinión de

los padres, y hemos comentado que cuantas más opciones tienen los alumnos, mayor es su tendencia a elegir el español. Sin embargo, a menudo la elección no recae verdaderamente en los alumnos ni en sus progenitores, sino en las instituciones educativas que diseñan la oferta de lenguas extranjeras. Indudablemente, quienes trabajan en esta planificación deberían tener en cuenta las preferencias de los «consumidores» —especialmente en un asunto como las lenguas, en el que la motivación tiene un papel tan importante—, pero también deben considerar la mejor estrategia para responder a las necesidades futuras del país, al mercado laboral y —algo crucial— a las posibilidades existentes teniendo en cuenta las limitaciones. El organismo que diseña los currículos ingleses, el QCDA, establece una serie de factores que los centros de Secundaria pueden tener en cuenta a la hora de decidir qué lenguas extranjeras ofrecen a sus alumnos:

1. La conveniencia de ofrecer a los alumnos cierto poder de elección sobre la(s) lengua(s) que desean aprender.
2. La utilidad de la lengua en cuestión a la luz de factores personales o profesionales (teniendo en cuenta que «las lenguas con un gran número de hablantes, como el árabe o el español, pueden ser atractivas por su utilidad potencial en el futuro»).
3. Las necesidades de la localidad o la región; por ejemplo, las conexiones comunitarias o de transportes, o la demanda de los principales empleadores.
4. La disponibilidad de profesores.
5. La disponibilidad de recursos lectivos.

<sup>9</sup> Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda (2006). «Percepciones de los alumnos de 9.º curso acerca de la lengua y cultura españolas».

<sup>10</sup> Tinsley (2008).

6. La continuidad con la lengua estudiada en Primaria.
7. Los trayectos formativos disponibles para continuar estudiando la lengua.

Hasta ahora hemos tratado temas relacionados con los tres primeros puntos; los restantes son todos de carácter pragmático, y pueden ser cruciales para determinar la utilidad práctica de ofrecer una u otra lengua. Mientras que el chino mandarín, el árabe o el urdu podrían obtener puntuaciones altas en los tres primeros factores —al menos en el Reino Unido—, no cumplen con los criterios restantes. Existen serios obstáculos en la formación disponible para los docentes, la evaluación y los recursos curriculares, que impiden establecer estas lenguas como opciones realistas a la misma altura que las ofrecidas tradicionalmente. El español, por su parte, satisface todos los criterios: es tanto una lengua presente en la sociedad, hablada por colectivos extensos de españoles y latinoamericanos residentes en el Reino Unido, como una lengua europea occidental de raíz latina con una sólida tradición literaria y una larga trayectoria de enseñanza como lengua extranjera —de hecho, junto al italiano, cuya popularidad está también en alza, es una de las escasas «lenguas de inmigración» que se enseñan como lengua extranjera.

Existe otro factor, también de carácter pragmático, que no se menciona en los documentos oficiales, pero que tiene un indudable interés tanto para los alumnos como para los centros educativos: la facilidad de aprendizaje de la lengua. Para los hablantes de las principales lenguas europeas, el español resulta más fácil que otros idiomas que usan alfabetos diferentes o que provienen de familias lingüísticas distintas. Es un lugar común que los estudiantes deben aprender en primer lugar una lengua similar a la propia antes de abordar

otra más difícil —aunque, en realidad, esta afirmación no está respaldada por ningún estudio—. Y, dado que tanto los centros educativos como los alumnos desean obtener buenos resultados en las pruebas nacionales, prefieren elegir lenguas más accesibles en apariencia. Una encuesta realizada en el Reino Unido sitúa al español como la lengua más fácil de aprender de una lista de diez<sup>11</sup>, teniendo en cuenta factores como la pronunciación, la gramática, la ortografía, el vocabulario y la lectura (el francés está en sexto lugar, empatado con el galés y el árabe). Evidentemente, esto no responde solo a la intención de ahorrar esfuerzos. Si los estudiantes pueden alcanzar un nivel alto con rapidez, les resulta más fácil mantener la motivación y podrán empezar antes a disfrutar de los beneficios de hablar otra lengua.

## 7. Conclusiones

El Foro Empresarial sobre Multilingüismo de la UE llegó a la conclusión de que Europa está desaprovechando su potencial lingüístico para desarrollar todos los beneficios del mercado único<sup>12</sup>. A pesar de la retórica popular sobre el alcance de la inmigración, solo el 2 % de los trabajadores europeos viven y trabajan en un estado miembro del que no son originarios, y la lengua constituye una gran barrera para esta movilidad. El grupo Lenguas para el Trabajo se fundó con la intención de investigar cómo hacer confluir la oferta y la demanda de capacidades lingüísticas, y cómo aprovechar en mayor medida los beneficios que puede proporcionar la movilidad tanto a las empresas como a los individuos. No obstante, las necesidades lingüísticas a menudo son transitorias e impredecibles. Un problema de seguridad internacional, un

<sup>11</sup> Doyle y Meara (1991).

<sup>12</sup> Comisión Europea (2008).



acontecimiento de alcance mundial o una oportunidad de negocio excepcional pueden crear una demanda inmediata de hablantes de una lengua determinada, junto a otras capacidades especializadas. Y sin embargo, es imposible aprender una lengua de la noche a la mañana; requiere una inversión a largo plazo del sistema educativo. El mercado laboral relacionado con las lenguas es extremadamente complejo, y la alta movilidad de las personas multilingües en busca de empleo incrementa su complejidad. En países como España o Irlanda, que están sufriendo especialmente la crisis económica, los jóvenes muestran un interés renovado por el aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>13</sup>. Hay quien afirma que los jóvenes del presente tendrán que trabajar en oficios que aún no existen, usando tecnologías de las que todavía no disponemos, y compitiendo en un entorno global muy diferente del actual<sup>14</sup>. ¿Cómo deben responder a esto quienes diseñan los planes educativos, o los padres que tratan de aconsejar a sus hijos?

Entre tantas incertidumbres, se detectan algunas indicaciones claras a las que aferrarse. Está claro que la cooperación internacional —en el comercio, la diplomacia, la seguridad y el intercambio de conocimientos— es vital para nuestro futuro en este planeta. Como también está claro que el multilingüismo está aquí para quedarse, de modo que siempre existirá la necesidad de aprender y usar lenguas diferentes a la materna. Se sabe que aprender una lengua extranjera hace más fácil aprender otras, y que la motivación es clave para el éxito. Aprender otras lenguas durante la Primaria y la Secundaria debe servir para desarrollar la competencia intercultural y para crear estrategias con las que aprender otras lenguas en el futuro, abriendo el camino para una trayectoria de formación permanente. Si se tienen en cuenta

estos aspectos y se proporcionan a los adultos jóvenes oportunidades reales de aprender nuevas lenguas durante sus carreras profesionales, tanto el inglés como el español pueden contribuir a la causa del multilingüismo en Europa.

## Referencias bibliográficas citadas

- COMISIÓN EUROPEA (2008). «Las lenguas facilitan los negocios: Las empresas con idiomas rinden más». Recomendaciones del Foro Empresarial sobre Multilingüismo creado por la Comisión Europea.
- DOYLE, T. y MEARA, P. (1991). *Lingo! How to Learn a Language*. Londres: BBC Books.
- ELAN (2006). *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. Informe preparado por CILT, the National Centre for Languages, para la Comisión Europea, diciembre de 2006, pág. 76. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_final\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf).
- EURYDICE NETWORK (2008). *Cifras clave para la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Bruselas: EACEA. Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095ES.pdf).
- GRIN, F. (2003). «Language Planning and Economics». *Current issues in language planning*, 4, 1, pp. 1-66.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA (2009). *El mundo estudia español 2009*. Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/elmundo/elmundo2009.shtml>.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM DEVELOPMENT AGENCY (2011). «Languages that schools may teach». Disponible en: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/modern-foreign-languages/languages/index.aspx>. Última consulta: 6/05/11.
- TINSLEY, T. (2008). «Think global, act local, how Spanish can provide us with the keys to reviving language learning». *Vida Hispánica*, 38, otoño de 2008, pp. 19-24.

<sup>13</sup> Véase, por ejemplo, «Spain's jobseekers flock back to class», *The Daily Nation*, 10/05/11.

<sup>14</sup> The World is Changing Fast, Work inspiration. Disponible en: <http://www.youtube.com>.

PART TWO:  
LANGUAGE IN THE EDUCATION SYSTEM

## Why Spanish?

Teresa Tinsley

## 1. Introduction

Research shows that European businesses require a very wide range of languages<sup>1</sup> to boost trade and cooperation both within the EU and with third countries, yet there is a notable lack of interest in learning languages apart from English. Representatives from member states at the European Commission's 'Languages for Jobs' group, which has been meeting regularly in Brussels over the past year, have noted that the reluctance to go beyond English affects both English-speaking and non-English speaking countries. Whilst English-speaking countries find themselves at the bottom of the European league in terms of language performance, in other countries English often has more the status of a basic skill than a foreign language, and other languages struggle to attract students.

However, one language seems to be bucking this trend, particularly where students are given more of a choice about which language to study. From Belgium to Bulgaria, and certainly in the U.K., Spanish is becoming an increasingly popular language<sup>2</sup>. So what is behind this surge of interest? Is it economic, or cultural? Or the lure of a lesser taught language which appears easy to learn? And how should education planners and policymakers respond to the evident success of Spanish in motivating learners, and balance this with other considerations when deciding which languages should be taught within the school curriculum?

## 2. Where are we now?

According to the latest figures available from Eurydice<sup>3</sup>, Spanish is the fourth foreign language in Europe, learnt by 7.6 % of pupils in lower secondary, and 15.4 % in upper secondary education. It is at its strongest in France, where it is studied by nearly two thirds of pupils, and in Sweden and Denmark with 40 % and 28 % of pupils respectively. In the U.K., it has recently overtaken German as the second foreign language taught after French, but it is the speed of its rise, in a context of general decline in language learning in secondary schools, that is most striking. From 2000 to 2010, exam entries at GCSE (the exam taken by 15-16 year olds) in modern languages generally declined by 36 %; yet this figure hides an astonishing 32 % *increase* in the number of pupils taking Spanish. The pattern is the same for A-level (the exam normally taken by 17-18 year olds). Entries for all modern language subjects have declined by 9 % in the last 10 years, yet Spanish has increased by 33 %. And these are not just large percentages on a small numerical baseline: more than 16,000 additional teenagers took Spanish as a GCSE in 2010 than in 2000. One third of English secondary schools say they have increased provision for Spanish in the last three years.

What factors are influencing this change? Behind the statistics is a complex mix of social attitudes, school interests, resourcing constraints, half-digested facts and student

<sup>1</sup> For example, ELAN (2006).

<sup>2</sup> The Ministerio de Educación publication 'El mundo estudia el español 2009' highlighted particularly strong growth in Portugal, Italy and Netherlands, and significant increases in a range of European and non-European countries including Brazil and New Zealand. <http://www.educacion.gob.es/redele/elmundo/elmundo2009.shtml>. Last accessed: 10/05/11.

<sup>3</sup> Eurydice (2008).

(mis)perceptions – and, of course, the undeniably strong cultural attraction of both Spain and America. And, as we will see, the attraction of Hispanic culture comes not only from Latin America, but via the U.S. too.

### 3. Economic factors

The economic power of Spanish is in its numbers. As Francois Grin<sup>4</sup> has pointed out, the market value of a language is greater the more people speak it, and Spanish has a world population of 420 million speakers and, according to *Ethnologue*<sup>5</sup>, more first language speakers than English. It is also the third most widely used language on the internet, after English and Mandarin, accounting for around 8 % of internet use<sup>6</sup> (up from 6 % in 2000). In Europe, Spanish scores from being both a 'local' language needed for trade with neighbouring or nearby countries (unlike Mandarin) and a global language, needed by multinational businesses<sup>7</sup>. The increasingly international nature of Spanish companies like Santander and Zara, which have a high profile on our high streets, have added to the economic draw of Spanish as a language for business and jobs. However, one could point to similar French or German companies without a comparable effect on French and German learning – and indeed the greater demand for jobs with French and German<sup>8</sup> – so clearly economic demand is only part of the story.

### 4. Travel and tourism

According to the United Nations World Tourism Organisation<sup>9</sup>, Spain is the third most visited country for tourism, after France and the U.S. The accessibility and appeal of Spain as a tourist destination, particularly for young people, undoubtedly plays a role in their perceptions of Spanish as a useful and attractive language to learn, especially in the U.K. where Spain is far and away Britons' number one tourist destination. But once again, how to explain why the tourism effect does not also benefit French, which is ranked number one in the world as a tourist destination? Why does the attraction of Berlin, a favoured destination for young people, not encourage more of them to study German? Many British people own property in Spain and this has been seen as a driver for learning Spanish, but so too do they in France; so again, this argument must be flawed.

### 5. Cultural factors

When the Spanish Embassy Consejería de Educación in London surveyed British teenagers about their attitudes to the cultures of the languages they were learning<sup>10</sup>, Spain came out extremely positively. It was clear that the status of Hispanic celebrities such as Jennifer López and Antonio Banderas, arriving via U.S. culture rather than from a direct

<sup>4</sup> Grin (2003).

<sup>5</sup> <http://www.ethnologue.com>. Last accessed: 6/05/11.

<sup>6</sup> <http://www.internetworldstats.com>. Last accessed: 6/05/11.

<sup>7</sup> ELAN, op cit.

<sup>8</sup> See, for example, CBI Education and Skills survey 2011.

<sup>9</sup> <http://www.unwto.org/>. Last accessed: 6/05/11.

<sup>10</sup> Year 9 perceptions on Spanish language and culture, November 2006, Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda.

European route, was an important influence. Class factors seemed to play a role too: Spain is a country in which ordinary U.K. teenagers have no difficulty imagining themselves – and, importantly, imagining themselves having fun – while France is perhaps more associated with high culture and privilege<sup>11</sup>. At the time when David Beckham was signed to Real Madrid, course providers cited the ‘Beckham effect’ as stimulating an increase in take-up for Spanish, and the strength and glamour of Spanish football may well be another contributing factor in encouraging young people to study Spanish. The Spanish Tourist Authorities have done an excellent job in consistently promoting a varied, attractive Spanish culture and the marketing coverage they have achieved across Europe and beyond must surely have had an impact too.

## 6. Language planning in the school curriculum

So far we have talked about learner demand to learn Spanish including, of course, parental influence and we have noted that the more choice learners have, the more they tend to opt for Spanish. But very often it is not the learners or their parents who are making the choices, but the educational institutions planning which languages to offer. Planners should certainly take into account the preferences of their ‘consumers’ – particularly for a subject like languages where motivation is so important – but they also need to think strategically about the future needs of the country, the jobs market, and, crucially, what is possible to offer within the constraints available. The English curriculum

agency, the QCDA, identifies the following factors that secondary schools may wish to consider in deciding which languages to offer<sup>12</sup>:

1. The desirability of offering pupils some degree of choice over the language(s) they wish to learn.
2. The usefulness of the language in question for personal or career reasons (noting that ‘widely-spoken world languages such as Arabic or Spanish may appeal because of their potential usefulness in the future’).
3. Local and regional needs, such as community or transport links, or major local employers.
4. The availability of teachers.
5. The availability of teaching and learning resources.
6. Continuity from primary school.
7. Available pathways to continue studying the language.

We have discussed issues relating to the first three factors above. The remaining points are all pragmatic ones, likely to be of crucial importance in determining the practicality of offering a particular language. Whilst Mandarin, Arabic or Urdu might score on the first three – at least in the U.K. – they cannot meet the other criteria. There are serious blockages for schools in teacher training, in assessment and in curriculum resources to establish these languages as a genuine choice alongside those traditionally offered. Spanish scores on all counts. It is both a ‘community language’ spoken by extensive Spanish and Latin American communities in the U.K., and a Latin-based, Western European language with

<sup>11</sup> Tinsley (2008).

<sup>12</sup> <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/modern-foreign-languages/languages/index.aspx>. Last accessed: 6/05/11.

a strong literary tradition and a history of being taught as a foreign language – one of the very few ‘immigrant languages’, along with Italian (also increasingly popular), that is also taught as a foreign language.

There is another factor, also very pragmatic, which is not mentioned in official documents, but which is of great interest to schools and learners alike: how easy a language is to learn. For speakers of the major European languages, Spanish is easier than languages which use different scripts or come from different language families. It is received wisdom that pupils should first learn a language which is more similar to their own before trying a more difficult one – although this is unproved and unresearched. Both schools and learners will want to obtain good examination results, so there is an incentive to choose what appears to be an easier language. Spanish has been rated as the easiest of ten languages for English speakers to learn<sup>13</sup>, taking into account pronunciation, grammar, writing and spelling, vocabulary and reading (French came sixth equal, with Welsh and Arabic.) It is not just a question of saving effort, of course. If learners can reach higher levels more quickly, motivation is easier to sustain and they can start to enjoy the benefits of speaking another language sooner.

## 7. Conclusions

The EU Business Forum for Multilingualism concluded that Europe is under-exploiting the potential of language skills to deliver the benefits

of the single market<sup>14</sup>. Despite popular rhetoric on the extent of immigration, only 2 % of the European workforce live and work in a member state that is not their own, and language is a major barrier. The Languages for Jobs group was set up to consider how to improve the match of supply and demand for language skills, and move closer to realising the benefits of mobility for both businesses and individuals. However, language needs are often transient and unpredictable. A sudden international security issue, a major event on the world stage or an exceptional business opportunity can create an immediate demand for a particular language alongside other specialist skills. Yet learning a language cannot be achieved overnight; it requires long-term investment by the education system. The labour market for languages is extremely complex, and the fact that multilingual jobseekers are highly mobile makes it more so. There has been an upsurge of language learning amongst young people in countries like Ireland and Spain, which are suffering most from the economic crisis<sup>15</sup>. It has been noted that young people growing up today will need to do jobs which do not yet exist, using technologies which are not yet available, and they will be competing in global environment which is very different from today's<sup>16</sup>. What are planners to make of this; or parents, trying to advise their children?

Amongst these uncertainties there are some clear indications to hold on to. It is clear that international cooperation – in trade, in diplomacy, security and knowledge transfer – is vital to our future on the planet. It is also clear

<sup>13</sup> Doyle and Meara (1991).

<sup>14</sup> European Commission (2008).

<sup>15</sup> See for example: ‘Spain’s jobseekers flock back to class’ *The Daily Nation*, 10/05/11.

<sup>16</sup> The World is Changing Fast, Work Inspiration. <http://www.youtube.com>.

that multilingualism is here to stay, so there will always be a need to learn and use languages other than mother tongues. We know that knowing one foreign language makes it easier to learn another, and that motivation is the key to success. Learning languages at school should develop intercultural competence, and strategies to help learn other languages in the future, paving the way for lifelong language learning. Provided these approaches are borne in mind, and that there are genuine opportunities for young adults to learn new languages at a later stage in their careers, both Spanish and English can both serve the cause of greater multilingualism in Europe.

## References

- Doyle, T. and Meara, P. (1991) *Lingo! How to Learn a Language*. London: BBC Books.
- ELAN. (2006) *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_final\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf).
- European Commission. (2008) *Languages mean business: companies work better with languages*. Recommendations from the Business Forum for Multilingualism 2008.
- Eurydice Network. (2008) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2008 Edition*. Brussels: Commission of the European Communities. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095ES.pdf).
- Grin, F. (2003) *Language Planning and Economics. Current issues in language planning*, vol. 4/1, pp. 1-66.
- Ministerio de Educación de España. (2009) *El mundo estudia español 2009*. Subdirección General de Cooperación Internacional. <http://www.educacion.es/redele/elmundo/elmundo2009.shtml/>.
- Qualifications and Curriculum Development Agency. (2011) *Languages that schools may teach*. <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/modern-foreign-languages/languages/index.aspx>. Last accessed: 6/05/11.
- Tinsley, T. (2008) Think global, act local, how Spanish can provide us with the keys to reviving language learning. *Vida Hispánica* 38, Autumn 2008, pp. 19-24.

PARTE DOS:  
LA LENGUA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

# La educación en una segunda lengua como lengua vehicular en contextos nacionales

John Clegg



## 1. Introducción

En muchas partes del mundo se está generalizando el que los escolares estudien algunas asignaturas en una segunda lengua (L2), que suele ser el inglés. Normalmente, esto ocurre de manera selectiva: un número limitado de centros educativos y de docentes optan por ofrecer asignaturas en la L2, y los alumnos optan por seguirlas. En estos contextos selectivos, la educación en que una L2 se utiliza como lengua vehicular suele funcionar en dos sentidos: por un lado, los alumnos alcanzan un nivel de conocimiento en las materias cursadas que es, al menos, tan alto como el que hubieran obtenido de haberlas cursado en su primera lengua (L1); y por otro, adquieren una buena competencia lingüística en la L2. Este enfoque funciona, por ejemplo, en los programas de inmersión llevados a cabo en Norteamérica y otros lugares del mundo (Baker, 2001). También funciona en los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) que se aplican en numerosos países europeos, en los que los centros educativos ofrecen determinadas asignaturas en una L2 (Wolff, 2007). También existen centros educativos internacionales que imparten asignaturas eficazmente en una L2 (Housen y Baetens Beardsmore, 1987, citado en Baker, 2001).

En todos estos contextos se detectan unas condiciones fundamentales para el éxito de los programas: los docentes poseen un nivel adecuado en la L2; los alumnos poseen de entrada un buen nivel en la L2 o, en caso contrario, los docentes son lo suficientemente expertos para impartir sus asignaturas a alumnos poco competentes en la L2; los alumnos están expuestos a un nivel razonable de L2 en su vida diaria, o bien obtienen una exposición longitudinal en sus centros educativos al seguir el programa durante varios cursos; y los alumnos también

tienden a poseer un buen nivel de lectoescritura y habilidades cognitivas en su L1, parte del cual se transfiere a la L2 (Cummins, 2000). Por otra parte, y aunque esto genera controversia, los alumnos tienden a proceder de entornos con un estatus socioeconómico relativamente elevado. Para acabar, los programas disponen de recursos adecuados, están bien gestionados por un equipo directivo motivado, y gozan de una alta motivación por parte de todos los sectores participantes.

En otros países, sin embargo, la educación en una L2 como lengua vehicular se da a nivel nacional: así, todos los alumnos, en ocasiones desde el mismo inicio de su escolarización, aprenden todas o la mayoría de las asignaturas en una L2. Durante mucho tiempo, la mayor parte de los países africanos han ofrecido una educación impartida mayoritariamente en alguna L2 europea. Más recientemente, algunos países —en concreto, Malasia y Catar— han empezado a impartir Ciencias y Matemáticas en inglés en todos los centros educativos. Los sistemas educativos nacionales en L2 de todos estos países, con la excepción de Singapur (Lin y Man, 2009), presentan un historial de malos resultados. Resulta especialmente llamativo el caso de los países subsaharianos: en la mayor parte de estos, los niños estudian casi todo el currículo, desde el cuarto curso de Primaria o antes, en alguna lengua europea. Los estudios (Alidou *et al.*, 2006) sugieren que el nivel de los alumnos en la lengua vehicular lectiva no es lo suficientemente alto para el aprendizaje, y que tampoco el nivel de los docentes es adecuado para la enseñanza efectiva. Esto hace decaer seriamente el nivel de logro académico en todo el continente. La educación en una L2 como lengua vehicular también suele obtener resultados poco satisfactorios en la educación de minorías dentro de países industrializados en los que hay muchos grupos de alumnos con un

rendimiento inferior a la media (Cummins, 2000). La reciente introducción del inglés como lengua vehicular para las asignaturas de Ciencias y Matemáticas en los sistemas educativos de algunos países también se enfrenta a problemas; Malasia, por ejemplo, cuyo sistema educativo comenzó a ofrecer estas dos asignaturas en inglés en 2003, cerrará este programa en 2012. Muchos consideran que los estándares de logro académico en Ciencias y Matemáticas son demasiado bajos (Zain, 2010), especialmente en las zonas rurales, y esto ha sido objeto de un amplio debate político de alcance nacional.

¿Por qué resulta tan difícil impartir asignaturas en L2 en programas de alcance nacional? En primer lugar, porque muchos docentes carecen de la capacidad lingüística requerida, y no disponen de herramientas pedagógicas que les permitan enseñar sus asignaturas a alumnos con conocimientos bajos de la L2. Numerosos alumnos presentan un nivel bajo —e incluso inexistente— en la L2, especialmente si el programa comienza en su primer año de escolarización. En algunos contextos, como por ejemplo en el África rural, los alumnos tienen escasa exposición a la L2 dentro de su comunidad (Trappes-Lomax, 1990). Además, algunos provienen de familias con un nivel socioeconómico bajo, lo que puede constituir una barrera para el aprendizaje en general y para el aprendizaje en una L2 en particular. Parte de los alumnos, especialmente en los primeros cursos, carecen de un nivel adecuado de habilidades cognitivas y de lectoescritura en su L1. Escasean los materiales lectivos adecuados, y los recursos de los centros para financiar la enseñanza en L2 suelen ser insuficientes. La motivación de los alumnos, padres y docentes hacia la enseñanza en L2 como lengua vehicular puede no siempre ser alta. Son escasos los equipos directivos con experiencia en la aplicación de políticas efectivas para la enseñanza en una L2. Por último,

las autoridades educativas no siempre comprenden el ingente esfuerzo que requiere elevar el nivel lingüístico y las habilidades docentes del profesorado, así como la capacidad lingüística de los alumnos: la planificación y capacidad que esto requiere, los costes, el plazo necesario para que los nuevos programas ofrezcan resultados, la necesidad de gestión y, sobre todo, los riesgos potenciales que estos programas presentan para los estándares nacionales de educación.

## 2. Factores de éxito en los programas de alcance nacional

El presente artículo se propone delinear las condiciones clave que determinan el éxito de los programas educativos de alcance nacional en una L2 como lengua vehicular, e indicar lo drástica que debe ser la intervención de las autoridades en los sistemas educativos de estos países si se desea que estos programas funcionen.

### Los alumnos

Los alumnos deben manejar la lengua con soltura suficiente como para aprender contenidos transmitidos en ella. Si se encuentran por debajo de un nivel lingüístico determinado, captarán los contenidos peor de lo que lo harían en su L1. El principio fundamental que subyace al aprendizaje en L2 es el siguiente: si un alumno carece de fluidez suficiente en la L2, usarla como lengua vehicular hace que el aprendizaje sea dificultoso, poco efectivo y lento. Si este es el caso de muchos de los alumnos de un sistema educativo, la educación en una L2 como lengua vehicular aminora el nivel de logro educativo de todo el país.

El contexto lectivo también influye en la capacidad de los alumnos para aprender en una L2.

En este punto destacan dos factores. El primero es el nivel socioeconómico: los alumnos cuyas familias presentan un nivel socioeconómico elevado tienden a encontrar más fácil el aprendizaje en una L2 (Lin y Man, 2009; Ferguson, 2006). Y, al contrario, los niños provenientes de familias con un bajo nivel educativo y económico pueden encontrar más difícil el proceso educativo en general, y especialmente si la lengua vehicular es una L2. Esto se hace desesperadamente evidente en el África subsahariana, por ejemplo, donde la mayoría de los alumnos muestra un bajo desempeño en la L2, una tendencia que no aplica en la misma medida a aquellos que provienen de familias de clase media (Afitsca *et al.*, 2011). Del mismo modo, los grupos étnicos minoritarios de los países industrializados tienden a mostrar un nivel bajo de logro académico, pero los pertenecientes a grupos con un nivel socioeconómico superior a la media pueden diferenciarse en este aspecto. En el Reino Unido, por ejemplo, muchos alumnos cuyas familias son de origen chino o indio, situadas en la clase media y con aspiraciones de ascenso social, se sitúan en el nivel más alto de logro académico del país (DfES, 2006). Algunos programas selectivos de educación en una L2 —como los programas de inmersión aplicados en Norteamérica o los existentes en centros privados (Lin y Man, 2009)— tienden igualmente a presentar un alumnado de nivel socioeconómico relativamente alto. Esto mismo se puede aplicar a algunos programas europeos de AICLE, aunque no a todos. Y sin embargo, los programas de alcance nacional deben proporcionar educación a todos los alumnos independientemente de su nivel socioeconómico, lo que implica que muchos de ellos experimentan grandes dificultades.

Otro factor de éxito relacionado con el anterior es el nivel de habilidades de aprendizaje de los alumnos en su L1. Las investigaciones sobre la educación en una L2 como lengua vehicu-

lar sugieren que, si los alumnos poseen una buena competencia lingüística cognitiva académica (o CALP, según sus siglas en inglés) en su L1, y los centros educativos les ofrecen un apoyo adecuado, pueden transferir gran parte de esta competencia a la L2 (Cummins, 2000). Podemos comprobar esto en la educación de alumnos procedentes de minorías etnolingüísticas. En el Reino Unido, por ejemplo, un alumno somalí que carezca de competencia lectoescritora en su L1 y no tenga demasiada experiencia lectiva tenderá a aprender los contenidos en inglés mucho más lentamente que un alumno de origen polaco que tenga una buena educación en su lengua. En África, la educación en L2 arranca después de tres o cuatro cursos durante los cuales no ha habido un buen afianzamiento de las habilidades cognitivas y lectoescritoras en la L1. De hecho, hay quien defiende que los alumnos africanos precisan de al menos seis cursos de educación inicial de calidad durante los que se desarrolle la CALP en su L1 antes de emprender el aprendizaje de algunas asignaturas en la L2 (Heugh, 2006). En Europa, el AICLE tiende a aplicarse mayoritariamente durante la etapa de Secundaria, tras una etapa de Primaria con educación de calidad en la L1. En otros programas de alcance nacional, como los establecidos en algunos países del Golfo Pérsico o en el sureste de Asia, la enseñanza de Ciencias y Matemáticas en inglés tiende a obtener mejores resultados en las comunidades más pudientes.

Las autoridades educativas deben responder a las necesidades de los alumnos dotando de mayores recursos a los centros educativos que más dificultades experimenten. También deben adoptar las medidas precisas para apoyar la educación en una L2 como lengua vehicular en todos los centros. En los programas de alcance nacional, la competencia de los alumnos en la L2 es variable, pero el nivel medio dentro

del sistema educativo en su conjunto suele ser medio-bajo, lo que no basta para asegurar un buen logro académico general en la L2. Por tanto, deben aplicarse métodos para apoyar a estos alumnos. De ellos, el más importante es la pedagogía especializada: los docentes han de recibir formación específica que compense la baja capacidad de los alumnos en la lengua vehicular. El segundo en importancia es la provisión de materiales lectivos diseñados específicamente para alumnos con un nivel bajo en la L2. El tercero consiste en optimizar la enseñanza de la L2 como asignatura en sí misma. El cuarto es instaurar una política de gestión integral de los centros educativos que apoye la educación en L2. En las siguientes secciones ampliaremos cada uno de estos cuatro puntos.

### Las herramientas docentes

Los docentes precisan de habilidades tanto lingüísticas como pedagógicas. En lo que respecta a las lingüísticas, deben hablar la L2 con suficiente fluidez. Si no alcanzan un nivel mínimo de competencia en la lengua vehicular, carecerán de competencia para impartir su asignatura: no podrán explicar los conceptos con claridad, ni responder a las iniciativas de los alumnos, ni mantener un trato personal fluido con ellos. Los enseñantes con deficiencias en la L2 tienden a recurrir a su lengua materna (Arthur y Martin, 2006) y cambian de la L2 a esta con mucha frecuencia, en ocasiones durante más del 50% del discurso lectivo (Probyn, 2006). Por encima de todo, estos docentes suelen impartir su asignatura de manera poco eficaz, y a menudo llegan a situaciones de frustración profesional.

Dado que el nivel de competencia de los docentes en la L2 puede ser bajo, es frecuente que la mayoría precise de cursos de refuerzo lingüístico. Sin embargo, resulta muy difícil proporcio-

nar este tipo de formación para los docentes de determinadas asignaturas de todo el país. En primer lugar, resulta caro; en segundo, consume mucho tiempo; y en tercero, no es fácil para las autoridades educativas encontrar, ya sea en el propio país o en el extranjero, expertos que puedan proporcionar estos cursos, enriqueciéndolos con una orientación especializada en el lenguaje propio de la enseñanza de las asignaturas en cuestión.

Por otra parte, si los profesores imparten clases a alumnos con poca competencia en la L2, deben disponer de herramientas pedagógicas que les permitan compensar la baja eficiencia en el aprendizaje producida por las carencias lingüísticas. La fluidez en la L2 no es suficiente; de hecho, un docente puede manejar la L2 con soltura impecable y, al mismo tiempo, ser incapaz de hacer comprensible su asignatura a alumnos como los citados. Para lograrlo, los profesores necesitan unos conocimientos pedagógicos especializados que resultan familiares para todos los que trabajan en la educación de minorías o en contextos de AICLE. Entre otras cosas, este enfoque supone amplificar los contenidos lectivos mucho más de lo que hace la enseñanza convencional en L1 (Gibbons, 2002; Clegg, 2005). Por ejemplo, los docentes usan los elementos visuales de manera mucho más compleja; emplean un discurso lectivo extremadamente accesible para optimizar la comprensión de los alumnos; refinan sus interacciones lingüísticas con los alumnos para fomentar y ampliar las intervenciones de estos; utilizan una panoplia especializada de tareas de tipo lingüístico con el fin de reforzar el empleo de la lengua escrita y hablada en el marco de la asignatura que imparten; cambian de manera juiciosa de la L1 a la L2 y viceversa; administran con especial cuidado las distintas formas de interacción (trabajo plenario, trabajo en grupo); y, por último, evalúan los conocimientos académicos que los

alumnos adquieren en la L2, algo cuya realización correcta entraña grandes dificultades.

Los programas de alcance nacional precisan de una estructura formativa que instruya en estos temas a todos los profesores de las asignaturas impartidas en la L2. En los programas de formación inicial para profesores, esto se traduce en cursos de duración anual a largo plazo; en el marco de la formación continua del personal docente en ejercicio, implica cursos largos que se compatibilicen con el horario lectivo, o cursos más cortos a tiempo completo (de unas cuatro semanas como mínimo), para lo que habrá que proporcionar profesores sustitutos. Estos cursos estarán destinados a todos los profesores del país que deban trabajar en la L2, y se añadirán a la formación puramente lingüística ya mencionada en puntos anteriores. Sin embargo, las entidades o individuos capaces de ofrecer este tipo de formación a los docentes (esto es, expertos en estrategias que permitan impartir materias determinadas a alumnos con baja capacidad en la L2) escasean en todo el mundo. La mayor parte de las autoridades educativas experimentan dificultades para encontrarlos en su país; así pues, se ven obligados a recurrir a expertos en formación de formadores, y a construir lentamente una estructura nacional de formación que solo dará frutos a largo plazo.

### Los libros de texto

Los libros de texto proporcionan apoyo tanto a los profesores como a los alumnos que usan una L2 como lengua vehicular. Para los alumnos que cursan la asignatura de Ciencias, por ejemplo, en una lengua en la que no son muy competentes, resulta muy útil disponer de un libro de texto diseñado teniendo en cuenta sus dificultades, de forma que reduzca las demandas lingüísticas mientras mantiene el nivel de desafío cognitivo. Los libros de este tipo también sirven de ayuda

a los profesores, ya que incorporan la pedagogía especializada en refuerzo lingüístico que estos profesionales han de aplicar; de este modo, funcionan como formadores para los docentes. Además, es muy normal que los profesores que imparten sus clases en una L2 se vean obligados a emplear mucho más tiempo en prepararlas que sus colegas de L1, ya que suelen carecer de libros de texto apropiados.

Hoy día se sabe cómo diseñar estos libros usando una amplia gama de técnicas especializadas que los distinguen de los libros de texto convencionales, y, sin embargo, hay que decir que son escasos. En los contextos de AICLE existentes en países europeos, donde se puede encontrar un número reducido de libros de este tipo, esta escasez puede achacarse en parte a que el mercado es pequeño. Pero a nivel mundial esta carencia se debe, por un lado, a que las autoridades educativas y los editores pasan por alto la necesidad de este tipo de libros, y por otro, a que escasean los autores capaces de desarrollarlos. Así, las autoridades se ven frecuentemente obligadas a encargar el desarrollo desde cero de esos libros a editores que, en muchos casos, son recién llegados a estos temas.

### La enseñanza de lenguas

La enseñanza de lenguas puede elevar el nivel de competencia lingüística de los alumnos que tienen una L2 como lengua vehicular, fortaleciendo sus capacidades tanto antes del comienzo del programa educativo en la L2 como durante su propio desarrollo. Los centros educativos pueden ofrecer cursos de refuerzo y orientar el contenido de la propia asignatura de L2 hacia las demandas lingüísticas de las otras asignaturas que se imparten en esa lengua. Esto último requiere modificar los programas de estudio y los materiales usados para la enseñanza de la L2 como materia, y también

implica que los profesores especialistas de L2 sean capaces de sobreponerse a la preocupación de trabajar con contenidos relacionados con asignaturas que tal vez no dominen.

Elevar los niveles de competencia de los alumnos en la L2 es un proceso largo, y ello por dos razones. En primer lugar, adquirir la fluidez necesaria para usar una lengua como vehicular puede llevar más tiempo que aprender a desenvolverse en ella en el contexto social. Los alumnos que aprenden asignaturas en una L2 necesitan adquirir CALP (Cummins, 2000) en la misma medida en que precisan de fluidez social en la L2. Algunos investigadores sostienen que, en EE. UU., los alumnos inmigrantes que aprenden inglés tardan dos años en alcanzar la competencia social y siete en alcanzar la competencia académica (Cummins, 2000). En segundo lugar, en un sistema educativo típico, el nivel de competencia de los alumnos en la L2 varía. Elevar la competencia lingüística de todos los alumnos integrados en todos los centros hasta el nivel requerido para cursar con éxito una asignatura en la L2 puede llevar años y conlleva una mejora radical en la efectividad de la enseñanza de lenguas. Y, de nuevo, para ello haría falta proporcionar formación continua a los docentes de lenguas, para lo cual habría que reunir un conjunto de formadores con experiencia en el uso de una L2 como lengua vehicular —un enfoque que no es común encontrar—. Así pues, poner esto en práctica requiere tiempo y una gestión competente de los recursos formativos.

### Gestión de los programas

Por último, las autoridades nacionales también deben proporcionar formación sobre la gestión de los programas educativos en L2. Es este un asunto que implica a los centros de enseñanza. En un programa de alcance nacional con un

bajo nivel general en la L2, los centros se ven abocados a luchar por mejorar los estándares de logro educativo en ausencia de un marco de políticas y prácticas aplicables a todo el currículo y a todo el centro educativo. Aspectos como la pedagogía efectiva, la evaluación objetiva de los conocimientos de las asignaturas cursadas en la L2 o la colaboración entre los profesores de esas asignaturas y los de la L2 deben ser impulsados por los equipos directivos de los centros. Existen conjuntos de prácticas de probada eficacia que pueden ayudar a los centros a abordar estas medidas adecuadamente. Muchos centros que tienen éxito en el campo de la enseñanza de minorías en países como EE. UU., el Reino Unido y Australia recurren a estas prácticas; podemos citar, por ejemplo, la gestión del modelo británico denominado *Partnership Teaching* para alumnos con el inglés como lengua adicional (Bourne y McPake, 1991; Creese, 2005).

Las autoridades educativas han de informarse acerca de las prácticas adecuadas de gestión de centros con programas de enseñanza en lengua inglesa. Tras hacerlo, deberán importar algunas de ellas y desarrollar localmente otras a lo largo del tiempo, con el fin de ofrecer una formación generalizada a los equipos directivos de todos los centros educativos.

## 3. Conclusiones

La introducción de un sistema de educación nacional con una L2 como lengua vehicular es una tarea de gran alcance para la que se precisan tiempo, fondos y desarrollo de capacidades. También presenta riesgos: si no funciona adecuadamente, puede perjudicar los estándares educativos y causar descontento entre los ciudadanos. Para que funcione, las autoridades han de realizar previamente un análisis en

profundidad que determine los requerimientos y riesgos que presenta el programa, cubrir los costes que implica, poner en marcha y ampliar gradualmente nuevos procedimientos de formación del profesorado y lectivos, y acumular experiencias en los centros educativos e instituciones de formación, de manera que esas experiencias se difundan a largo plazo por todos los centros. Pocos de los países que han decidido cambiar la lengua vehicular en el conjunto de sus centros educativos han sido capaces de abordar el proceso de manera documentada y cuidadosa. Por alguna razón, las políticas de educación en una L2 como lengua vehicular parecen resultar muy seductoras para las autoridades, que tienden a adoptarlas con más despreocupación de la que mostrarían ante otro tipo de reformas educativas. El cambio de la lengua vehicular en todos los centros educativos de un país, aun en un número de asignaturas limitado, no presenta hasta el momento un historial de éxitos. Así, el lema en estas cuestiones debería ser el siguiente: mucha precaución.

## Referencias bibliográficas citadas

- AFITSKA, O., ANKOMAH, Y., CLEGG, J., KILIKU, P., OSEI-AMANKWAH, L. y RUBAGUMYA, C. (en preparación). *Language of Instruction in Tanzania and Ghana*. EdQual: [www.edqual.org](http://www.edqual.org).
- ALIDOU, H., BOLY, A., BROCK-UTNE, B., DIALLO, Y., HEUGH, K. y WOLFF, H. (2006). *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. París: ADEA.
- ARTHUR, J. y MARTIN, P. (2006). «Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam». *Comparative Education*, 42, 2, pp. 177-202.
- BAKER, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BOURNE, J. y MCPAKE, J. (1991). *Partnership Teaching: cooperative teaching strategies for language support in multilingual classrooms*. Londres: HMSO.
- CLEGG, J. (2005). «Recognising and countering linguistic disadvantage in English-medium education in Africa», en H. Coleman, J. Gulyamova y A. Thomas (eds.). *National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond*. Tashkent: British Council Uzbekistán.
- CREESE, A. (2005). *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DfES (Department for Education and Skills) (2006). *Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5-16*. Londres: Department for Education and Skills.
- FERGUSON, G. (2006). *Language Planning and Education*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- GIBBONS, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- HEUGH, K. (2006). «Theory and Practice – Language Education Models in Africa: research, design, decision making, and outcomes», en H. Alidou et al. *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. París: ADEA.
- HORNBERGER, N. y CHICK, K. (2001). «Co-constructing school safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African Classrooms», en M. Heller y M. Martin-Jones (eds.). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex.
- HOUSEN, A. y BAETENS BEARDSMORE, H. (1987). «Curricular and extra-curricular factors in

- multilingual education». *Studies in Second Language Acquisition*, 9, pp. 83-102.
- LIN, A. M. Y. y MAN, E. Y. F. (2009). *Bilingual Education: Southeast Asian Perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- PROBYN, M. (2006). «Language and Learning Science in South Africa». *Language and Education*, 20, 5, pp. 391-414.
- TRAPPES-LOMAX, H. (1990). «Can a foreign language be a national medium?», en C. Rubagumya (ed.). *Language in Education in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- WOLFF, D. (2007). «CLIL: Bridging the gap between school and working life», en D. Marsh y D. Wolff (eds.). *Diverse Contexts – Converging Goals*. Fráncfort: Peter Lang.
- ZAIN, M. Z. M. (2010). «Educational Policies and Measures for Implementing the National Science and Technology Policy: the Malaysian Experience». *Educational Planning and Research Division, Ministry of Education Malaysia*. Disponible en: <http://www.istic-unesco.org/meetingdocs-2010.html>. Última consulta: 17/05/11.





PART TWO:  
LANGUAGE IN THE EDUCATION SYSTEM

# Education through the medium of a second language in country-wide contexts

John Clegg

## 1. Introduction

In many parts of the world, it is becoming common for school learners to learn subjects in a second language (L2), usually English. This normally happens on a selective basis: limited numbers of schools and teachers opt to offer subjects in L2 and learners opt to learn them. In these selective contexts, L2-medium education often works in two senses: firstly, learners achieve levels of subject knowledge which are at least as high as those which they would have achieved if they had been learning through their first language (L1); and secondly, they achieve good levels of ability in the L2. It works, for example, in immersion programmes in North America and elsewhere (Baker, 2001). It also works in Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes in many European countries, where schools offer individual subjects in a L2 (Wolff, 2007). Some international schools also teach subjects effectively in L2 (Housen and Baetens Beardsmore, 1987 quoted in Baker, 2001).

In all these contexts, crucial conditions for success apply. Teachers have good enough levels of L2 ability. Learners either have good entry levels of L2 ability or, if not, teachers have enough pedagogical expertise to teach their subject to low-L2 ability learners. Learners may have relatively high exposure to the L2 in society; or they will get longitudinal exposure to it in school by pursuing the programme over several years. Learners also tend to have good levels of literacy and cognitive skills in the L1, some of which transfer to the L2 (Cummins, 2000). Somewhat controversially, learners may also come from backgrounds with relatively high socio-economic status (SES). In addition, programmes are well resourced and well led by aspiring school managements and motivation amongst stakeholders is high.

In some countries, by contrast, L2-medium education takes place on a country-wide scale: all learners, sometimes from the start of schooling, learn some or most subjects in L2. In Africa, most countries have operated education largely through a European L2 for a long time. More recently some countries – specifically Malaysia and Qatar – have started to teach science and maths in English in all schools. In country-wide systems, L2-medium education has, with the exception of Singapore (Lin and Man, 2009), a history of poor results. Especially conspicuous is the whole of sub-Saharan Africa. In most of these countries, children learn almost all the curriculum from grade 4 or earlier through a European language. Research (Alidou et al., 2006) suggests that learners do not speak the medium of instruction (Moi) well enough to use it for learning, and that teachers do not speak it well enough to use it for teaching. The effect of this is to seriously depress educational achievement across the continent. L2-medium education also often works poorly in the education of minorities in industrialised countries where many groups of learners under-perform (Cummins, 2000). Recent system-wide introductions of English-medium science and maths also face problems. In Malaysia, for example, country-wide English-medium science and maths, having started in 2003, will close in 2012. Standards of maths and science achievement, especially in rural areas, are perceived by many to be too low (Zain, 2010) and have been the subject of political controversy in the community at large.

Why is it difficult to teach subjects in L2 country-wide? Firstly, many teachers have low levels of language ability and do not have the pedagogical skills to teach their subject to low-L2 ability learners. Many learners will also have low L2 levels – often zero levels if the programme starts in the first year of schooling. In some contexts – take rural Africa for example – learners will

get low exposure to the L2 in the community (Trappes-Lomax, 1990). In addition, some families will have low SES which may be a barrier to learning generally and to L2-medium learning in particular. Some learners – especially in the early years – will not have good cognitive and literacy skills in their L1. Appropriate materials will be scarce and school resources to fund L2-medium learning may be low. Motivation for L2-medium learning amongst parents, learners and teachers may not always be high. Few school managements will have experience of successful whole-school policy for L2-medium teaching. Finally, governments may not understand the sheer scale of the job of upgrading teacher language and pedagogical skills and learner language ability: the capacity and planning requirements, the costs, the length of time which a new programme will take to show results, the need for piloting and above all the potential risks to national educational standards.

## 2. Success factors in country-wide programmes

What I want to do in this paper is to outline key conditions for the success of country-wide L2-medium education and indicate the extent to which the governments which run these programmes need to make wholesale interventions in the education service in order to make them work.

### Learners

Learners have to be able to use the language well enough to learn subjects in it. There is a level of language ability below which the child will learn the subject less well than in the L1. The crucial principle underlying learning in L2 is that if a learner is not fluent enough in the language, using it as MoI makes learning subjects difficult,

ineffective and slow. If this applies to many learners in the education system as a whole, L2-medium education depresses national school achievement.

The context in which learners work also influences their ability to learn through L2. Two factors stand out. One is SES: learners from families with higher SES can find L2-medium learning easier (Lin and Man, 2009; Ferguson, 2006). Conversely, children from poor and uneducated families can find education in general difficult and education in L2 especially so. This is most desperately clear in sub-Saharan Africa, for instance, where the majority of learners tend to do poorly in the L2, but those from middle-class backgrounds tend to do better (Afitska et al., 2011). Similarly, while minority ethnic groups in industrialised countries tend not to do well at school, some communities with higher than average SES can flourish. In the U.K., for example, children from some middle-class Chinese and Indian communities with high social aspirations tend to perform amongst the best in the country (DfES, 2006). Some selective L2-medium programmes – such as North American immersion programmes or private schools (Lin and Man, 2009) – also tend to serve families with higher SES. The same may be true of some – though certainly not all – European CLIL programmes. Country-wide programmes, however, must cater for all children regardless of SES and many will struggle to succeed.

Another related success factor is the child's level of learning skills in L1. Research on L2-medium learning suggests that if learners have good cognitive academic language proficiency (CALP) in their L1, many of these skills – with encouragement from schools – can transfer to their L2 (Cummins, 2000). We see this, for example, in the education of children from ethnolinguistic minorities. In the U.K., for example,

a child from Somalia who is not very literate in his/her L1 and has poor experience of schooling will learn in English much more slowly than a child from Poland who has had a good education in Polish. Again, in Africa, L2-medium education starts after 3-4 years of poorly established L1 cognitive and literacy skills. It is claimed that at least six years of good quality initial education and CALP development in L1 is necessary for African learners to be able to make a successful switch later to learning partly in L2 (Heugh, 2006). In Europe, CLIL tends to happen mainly in secondary schools on the back of good primary education in the L1. In country-wide programmes, such as in the Gulf or South-East Asia, successful English-medium maths and science is likely to occur most easily in wealthier communities.

Governments must respond to learner needs and especially devote more resources to disadvantaged schools. They must also make appropriate provision to support L2-medium learning in all schools. In system-wide programmes, L2 proficiency of learners is variable but average levels throughout the school system may be around lower-intermediate. This is too low to ensure high levels of subject achievement through L2 and other means of supporting these learners will be necessary. The most important is specialist pedagogy: teachers need specific training which compensates for low learner ability in the Mol. The second is to supply specialist subject materials designed for low-L2 learners; the third is to raise the effectiveness of teaching the language as a subject and the fourth is to operate whole-school management policy to support L2-medium education. In the next sections I will expand on these four issues.

### Teacher skills

Teachers need both language and pedagogical skills. As regards language, they need to speak

the L2 well enough. Below a certain level of ability in the Mol, a teacher is not competent to teach the subject: s/he cannot explain concepts clearly, respond to learner initiatives, and be personally at ease with them. Above all they use the mother-tongue (Arthur and Martin, 2006): a large amount of code-switching – sometimes more than 50% of teacher-language (Probyn, 2006) – takes place. And crucially, these teachers tend to teach their subject ineffectively and may become professionally dissatisfied.

Because average levels of subject teacher language ability may be low, most teachers will need language upgrading courses. This amount of training, for all teachers in the country in the target subjects, is difficult to provide. Firstly, it is expensive; secondly, it is time-consuming; and thirdly, it is hard for any country to find – either domestically or abroad – the language training capacity to offer these courses with a specialist orientation towards the language of teaching subjects.

In addition, subject teachers working with learners whose ability in the L2 is low must also have the pedagogical skills to compensate for the learning inefficiency which this causes. It is not enough to be fluent in the L2; indeed a perfectly fluent teacher could still be unable to make a subject understandable to these learners. To do this the teacher needs a specialist pedagogical expertise which is familiar in minority education and CLIL contexts. It involves amplifying classroom meanings much more than conventional L1-medium subject teaching does (Gibbons, 2002; Clegg, 2005). For example, teachers use visuals in much more complex ways; they use highly accessible forms of teacher-talk to make themselves super-comprehensible; they refine teacher-pupil talk to prompt and extend learner utterances; they use a specialised range of language-supportive task types for supporting

listening, speaking, reading and writing within the subject; they switch judiciously in and out of the L1; they use different forms of interaction (plenary work, group work) especially carefully; and finally they assess subject knowledge acquired through the medium of L2, which is a notoriously difficult thing to do well.

System-wide programmes require a training capacity to train all subject teachers to teach in this way. In initial teacher-education this means long-term full-time courses; in INSET it means long part-time courses, or shorter full-time courses (say 4 weeks minimum), with teacher replacement. These courses will cater for all the subject teachers in the country working in L2, over and above the kind of language upgrading programme outlined above. Crucially, this training capacity – subject teacher-educators who are experts in teaching subjects to low-L2 ability learners – is scarce everywhere. Most authorities will not find it available locally; they will have to buy in trainer-training expertise and then construct domestic training capacity slowly over the long term.

## Textbooks

Textbooks support both teachers and learners in L2-medium programmes. If a child is learning science in a language in which she has low ability, it makes it much easier if the textbook has been designed especially with this level of language ability in mind, reducing language demands while maintaining cognitive challenge. Books like this help subject teachers too, because they incorporate the specialist language-supportive pedagogy which they need to use. They act as a trainer for the teacher. In addition, subject teachers working in a second language typically spend much more time on preparing lessons than those working in L1, because they do not have appropriate textbooks.

We know how to design these books using a range of specialist techniques which distinguish them from conventional textbooks. However, these books are rare. In European CLIL contexts – where a small number of such books are available – this is partly because the market is small. But world-wide, the reason is mainly that education authorities and publishers overlook the need for them and because author expertise is rare. Governments thus need to commission textbooks from scratch with publishers who themselves may have to develop novel expertise.

## Language teaching

Language teaching can raise learners' level of language ability in L2-medium programmes, by strengthening learners' language ability both before the start of a programme and while it progresses. Schools can offer language booster courses and they can also orientate the teaching of L2 towards the language demands of the subjects taught in L2. This latter development requires changes to the syllabus and materials of L2 subject teaching. It also needs L2 subject teachers who can overcome common worries about working with subjects about which they fear they have insufficient knowledge.

Raising learners' L2 ability levels also takes time, for two reasons. Firstly, becoming fluent enough to use a language as MoI may take longer than becoming fluent socially. L2-medium subject learners need CALP (Cummins, 2000) as well as social fluency in L2. In the U.S. immigrant learners of English in schools are said to acquire social proficiency in 2 years, but academic proficiency in 7 (Cummins, 2000). Secondly, in a typical school system, the L2 proficiency of learners is variable. To raise the language proficiency of all learners in all schools to the level they require to use the language to learn a subject would take a matter of years, and a

step-change in the effectiveness of language teaching. Again, to effect this, language teachers will need re-training and to do this a body of language teacher trainers will need to be accumulated who have expertise in using L2 as Mol – a training focus which is not common. This will take time and informed management of training provision.

### Programme management

Finally, governments also need to provide training in the management of L2-medium education. It is a whole-school matter. In a system-wide programme with low average L2 ability levels, schools will struggle to improve standards of subject achievement without a framework of policies and practices which operate across the curriculum and the school. Matters such as effective pedagogy, fair assessment of subject knowledge in L2 and collaboration between subject teachers and language teachers need to be driven forward by school managements. There are proven management practices which help schools do these things well. Successful schools in minority education in the U.S., U.K. and Australia, for instance, use them – the British ‘partnership teaching’ management model for English as an Additional Language is a case in point (Bourne and McPake, 1991, Creese, 2005).

Governments need to be informed about appropriate school management practices for English-medium education. They will need partly to import it and partly to grow it over time at home and to offer training on a widespread basis to all school managements.

## 3. Conclusions

Introducing country-wide education in L2 is a major undertaking. It takes time, money and

capacity-building. It is also risky: if it does not work, it can damage educational standards and spread discontent in the community. It can work, if authorities conduct a thorough initial exercise to assess the requirements and risks of the programme; provide for its costs; pilot and gradually scale up new training and teaching procedures; slowly accumulate new expertise in schools and training institutions and, longer-term, disseminate this expertise to all schools. Few countries which have chosen to change the Mol in all schools have approached the task in this informed and careful way. There is something about Mol policy which seduces governments into being more cavalier than they might be about other educational reforms. Changing the medium of instruction – even for a limited number of subjects – in *all* schools in a country does not have a good track record. The motto has to be: proceed with caution.

## References

- Afitska, O., Ankomah, Y., Clegg, J., Kiliku, P., Osei-Amankwah, L. and Rubagumya, C. (forthcoming). *Language of Instruction in Tanzania and Ghana*. EdQual: <http://www.edqual.org>.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y., Heugh, K. and Wolff, H. (2006) *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: ADEA.
- Arthur, J. and Martin, P. (2006) Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education* 42/2, pp. 177-202.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourne, J. and McPake, J. (1991) *Partnership Teaching: cooperative teaching strategies for language support in multilingual classrooms*. London: HMSO.

- Clegg, J. (2005) Recognising and countering linguistic disadvantage in English-medium education in Africa. In H. Coleman, J. Gulyamova and A. Thomas (Eds.) *National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond*. Tashkent: British Council Uzbekistan.
- Creese, A. (2005) *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DfES (Department for Education and Skills). (2006) *Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5-16*. London: Department for Education and Skills.
- Ferguson, G. (2006) *Language Planning and Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heugh, K. (2006) Theory and Practice – Language Education Models in Africa: research, design, decision making, and outcomes. In H. Alidou et al. *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: ADEA.
- Hornberger, N. and Chick, K. (2001) Co-constructing school safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African Classrooms. In M. Heller and M. Martin-Jones (Eds.) *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex.
- Housen, A. and Baetens Beardsmore, H. (1987) Curricular and extra-curricular factors in multilingual education. *Studies in Second Language Acquisition* 9, pp. 83-102.
- Lin, A.M.Y., and Man, E.Y.F. (2009) *Bilingual Education: Southeast Asian Perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Probyn, M. (2006) Language and Learning Science in South Africa. *Language and Education*, vol. 20, No. 5, pp. 391-414.
- Trappes-Lomax, H. (1990) Can a foreign language be a national medium? In C. Rubagumy (Ed.) *Language in Education in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wolff, D. (2007) CLIL: Bridging the gap between school and working life. In D. Marsh and D. Wolff (Eds.) *Diverse Contexts – Converging Goals*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zain, M.Z.M. (2010) Educational Policies and Measures for Implementing the National Science and Technology Policy: the Malaysian Experience. *Educational Planning and Research Division, Ministry of Education Malaysia*. <http://www.istic-unesco.org/meetingdocs-2010.html>. Last accessed: 17/05/11.





PARTE DOS:  
LA LENGUA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

# Lenguas y movilidad: estudiantes internacionales en la educación superior

Arlene Gilpin

Viajar a otros países para estudiar no es un fenómeno nuevo: siempre ha sido una opción... para algunos. Lo que sí resulta novedoso es el pronunciado incremento de los alumnos que estudian en el extranjero, especialmente a lo largo de la última década. En Europa, una de las cuatro libertades que garantiza la Unión Europea es la libre circulación de personas (junto a las de bienes, capitales y servicios), y la movilidad académica es uno de los pilares de la política educativa de esta entidad. El concepto de movilidad académica incluye a la plantilla docente y a los investigadores, pero en este artículo nos centraremos en los estudiantes. A grandes rasgos, la movilidad de estos presenta dos modalidades: la movilidad de grado —que se da cuando la estancia en el otro país da como resultado la obtención de un título de grado— y la movilidad de créditos —que implica estancias en el extranjero más cortas, de una duración de entre un cuatrimestre o semestre y un curso, y en las que se obtienen créditos que se usan para completar el título de grado emitido por la universidad de origen.

Si mencionamos a la UE al comienzo de este texto es porque esta entidad ha ejercido una profunda influencia en el mundo de la educación superior, al contribuir a la aparición de una comunidad educativa que se ha adaptado al proceso de globalización —con su fenómeno concomitante de intensificación de las redes y las interconexiones, y con el énfasis cada vez mayor en la adquisición y uso de competencias lingüísticas que se observa en el mundo actual—. Y esto ha ocurrido en un periodo relativamente corto de tiempo.

En los últimos veinte años, la lengua inglesa ha ganado preeminencia en el mundo académico, convirtiéndose en una herramienta necesaria para estudiantes, investigadores y académicos. Del mismo modo, esta lengua se está convir-

tiendo rápidamente en una lengua franca para la masa global de trabajadores, ya que juega un papel clave como vía de acceso a la educación, el empleo y las oportunidades vitales. El no poder manejarse en inglés puede constituir una barrera, excluyendo literalmente a aquellos que no cumplen los requisitos de acceso (ya sea un acceso formal a las instituciones de educación superior, o informal al mundo laboral). También se detecta un mayor uso e importancia del español en algunos mercados clave ajenos a su bastión tradicional en España y Latinoamérica, especialmente en EE. UU. (como tratan en otros capítulos de esta publicación Malet y Lipski), y un incremento en el número de alumnos que optan por estudiar esta lengua a lo largo de las etapas de Primaria o Secundaria en lugares como el Reino Unido y otros países europeos (véanse Ferrari y Tinsley). Al mismo tiempo, se presentan cuestiones de calado relacionadas con el nivel de competencia lingüística en inglés que poseen los alumnos al acceder a la universidad (un tema que también puede aplicarse a los propios hablantes nativos), con la medida en la que su dominio del inglés mejora durante sus estudios universitarios, y con la forma en que las universidades preparan a sus estudiantes para que, cuando ingresen en el mercado laboral, posean las herramientas lingüísticas necesarias para llevar a cabo su trabajo en un entorno globalizado y competitivo.

## 1. Movilidad estudiantil: una perspectiva histórica

Retrocedamos un paso para contemplar el panorama reinante hace treinta años, a principios de la década de 1980. En aquel entonces se potenciaba casi exclusivamente la movilidad de grado; la mayoría de los alumnos viajaban del sur al norte, subvencionados por diversas becas y ayudas a menudo relacionadas con

las antiguas relaciones coloniales o con la conciencia poscolonial de los países septentrionales. Mediante estas medidas, los países del norte buscaban compensar las deficiencias de la educación universitaria en sus antiguas colonias (fomentando, al hacerlo, el desarrollo económico de los nuevos países), proporcionando becas para que algunos alumnos estudiaran en el extranjero. Aunque no todos los países del norte tenían un pasado colonial, eran con mucha diferencia los principales países receptores; la movilidad en sentido contrario era escasa o inexistente. Los países que más alumnos recibían eran Gran Bretaña, EE. UU., Australia, Francia y Alemania.

En muchos aspectos, esta fase de la movilidad quedaba «fuera del radar» de los gobiernos, más allá de los aspectos puramente diplomático-económicos. Se detectaba el apoyo de las autoridades gubernamentales en la concesión de becas —que, normalmente, debían gastarse en el país donante—. Tampoco tenían la mayor parte de las instituciones universitarias una política clara con respecto a los estudiantes internacionales. La actividad real de seleccionarlos y atenderlos funcionaba a nivel departamental, a menudo dirigido por individuos que mantenían lazos con otras partes del mundo y se sentían comprometidos con la mejora de sus procesos de desarrollo a través de la educación superior.

Así pues, ¿cuál era el panorama de los servicios ofrecidos a los estudiantes extranjeros en la década de 1980? Se trataba de estudiantes con movilidad de grado, muchos de los cuales no habían tenido la oportunidad de acceder a la educación superior; un gran porcentaje eran semiprofesionales adultos que necesitaban ampliar su formación. A menudo venían acompañados de sus esposas y familias. Normalmente, en el nivel puramente institucional, el apoyo que recibían era mínimo —como, de hecho, les

ocurría a la mayoría de los estudiantes nacionales—. Las entidades donantes de la beca a menudo financiaban un curso de perfeccionamiento lingüístico previo a los estudios de grado, con frecuencia en otra parte del país, y les ofrecían un servicio de asesoramiento general. Solía haber un funcionario universitario encargado del alojamiento que facilitaba a los estudiantes una lista de viviendas disponibles, y en algunos países existían organizaciones estudiantiles de apoyo que ofrecían ayuda con las «técnicas de estudio» y, en ocasiones, formación lingüística; estas organizaciones estaban normalmente ligadas a los departamentos que se ocupaban de seleccionar a los alumnos extranjeros. De este modo, la mayor parte de los apoyos se localizaban en el nivel de los departamentos y dependían de individuos radicados en ellos.

En 1981, la UE estableció un programa conjunto de estudios: el precursor del programa Erasmus, y un anticipo de lo que estaba por venir. Los estudiantes pioneros que participaron en aquella iniciativa de movilidad de créditos gozaron de un apoyo institucional tan escaso como el de sus pares con movilidad de grado. También se enfrentaron a desafíos considerables causados por la falta de apoyo, tanto por parte de las instituciones de acogida como de las de origen, y encontraron serias trabas para convalidar los logros académicos obtenidos en el extranjero; muchos de ellos tuvieron que acudir a convocatorias de «recuperación» a su vuelta para asegurarse la continuidad en los estudios.

A finales de la década de 1980, la conjunción de diversos factores modificó el panorama de la movilidad estudiantil. Algunos países comenzaron a reconsiderar su política de subvención de las tasas de matrícula de los estudiantes extranjeros y les impusieron el pago completo (Gran Bretaña ya había adoptado esta medida en 1980 y Australia lo hizo en 1986). En esta

década también se redujo el número de becas para estudiantes con movilidad de grado, a medida que se iban fundando universidades en los países de donde provenían, y que las entidades financiadoras comenzaban a destinar sus fondos a la Educación Primaria y Secundaria. Estos dos hechos —por un lado, el incremento de las tasas reales de matrícula, y por otro, la reducción en el número de estudiantes extranjeros becados— concentraron la atención de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, en Europa se puso en marcha en 1987 el programa Erasmus, con el fin de permitir que una cantidad mayor de estudiantes disfrutara de una experiencia internacional como parte de su programa de grado. Estas medidas de nivel estatal y regional tuvieron reflejo en las instituciones. Si los estudiantes extranjeros con movilidad de grado pagaban íntegras las tasas de matrícula, se convertían en un sector mucho más atractivo; eso, combinado con el desarrollo del programa de movilidad estudiantil de la UE, hizo que las instituciones abrieran sus miras y descubrieran el valor de ser más internacionales y transfronterizas, y de involucrarse en el mundo laboral. Por citar un ejemplo, las instituciones educativas de Gran Bretaña comenzaron a explotar comercialmente sus conocimientos, a ofrecer programas diseñados específicamente para grupos internacionales, y a fortalecer sus servicios de apoyo para los estudiantes extranjeros.

Así pues, los estudiantes con movilidad de grado de finales de la década de 1980 formaban parte de un esquema diferente. Ahora recibían apoyo de las instituciones así como de individuos comprometidos. Se establecieron oficinas internacionales, se fundaron unidades de apoyo lingüístico y de estudios, se instauraron sistemas de tutelaje personal y otras medidas similares. Sin embargo, era evidente que eso no bastaba, especialmente en el caso de los estudiantes con movilidad de créditos que participaban en el

programa Erasmus durante periodos reducidos, y que seguían teniendo que hacer malabarismos con la experiencia y créditos obtenidos en el extranjero para adaptarse a los programas de grado de sus instituciones de origen.

La declaración de Bolonia, firmada en 1999, resultó un punto de inflexión para la educación superior internacional en todas partes, no solo en los veintisiete países firmantes. Lo que comenzó como una «versión regional de la globalización» (Teichler) se convirtió en un motor de cambio y reformas en este sector de alcance mundial. Uno de los objetivos de la declaración era la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); esto requería que se produjera un proceso de convergencia y de comprensión mutua, de forma que las estructuras de los grados, los créditos, la carga de trabajo de los alumnos y las garantías de calidad fueran transparentes y comparables —aunque no idénticos—. Los esfuerzos llevados a cabo en toda Europa para llevar a la práctica la Declaración de Bolonia han sido exitosos, si bien prolongados; tanto que ya hay un total de cuarenta y seis países que han firmado la declaración y han adoptado las estructuras y procesos marcados en Bolonia.

Una investigación llevada a cabo en cinco países —Francia, Alemania, Grecia, Suecia y Reino Unido— por la London School of Economics en el año 2000 exploraba la relación existente entre las políticas y prácticas de admisión a la educación superior, tanto en el ámbito estatal como por universidades, y las relacionaba con la movilidad estudiantil. El estudio detectó numerosas actividades específicas relacionadas con el papel de la lengua como clave o barrera potencial para la movilidad de estudiantes dentro o fuera del país. Entre ellas estaban las siguientes:

- La inclusión de clases obligatorias relacionadas con lenguas extranjeras de los estudios que se ofrecían.

- La introducción de una nueva dimensión europea en los estudios.
- Cursos de enseñanza de la lengua oficial del país.
- Cursos de enseñanza de otras lenguas.
- Enseñanza impartida en idiomas distintos a la lengua oficial del país.

No obstante, estas actividades no se llevaban a cabo ni en todos los países ni en todas las instituciones universitarias de un mismo país.

La lengua era una de las tres barreras que compartían todos los países estudiados, junto al elemento económico y a la convalidación de títulos y/o procedimientos de admisión. El estudio identificaba un conjunto de recomendaciones para desarrollar y reforzar la enseñanza de lenguas, así como para facilitar la movilidad estudiantil, y proponía un enfoque más integral en las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras con medidas como estas:

- Fomentar a nivel nacional en la Educación Secundaria la enseñanza de lenguas con un gran número de hablantes en la UE.
- A nivel de pregrado, dedicar fondos de la UE provenientes del programa Sócrates al desarrollo de esquemas «basados en proyectos» de intercambio de estudiantes, directamente relacionados con la preparación lingüística de estos estudiantes en la lengua del país de acogida.
- Ofrecer al menos algunas asignaturas fundamentales en lenguas europeas ampliamente usadas con el fin de atraer estudiantes extranjeros hacia entidades universitarias en las que se usan predominantemente lenguas europeas de menor difusión. (London School of Economics, 2000, 70 y sig.)

Asimismo, se estableció un Espacio Europeo de Investigación (EEI). Tanto el EEES como el EEI

forman parte de un plan que se propone crear un espacio competitivo para la movilidad académica dentro de la UE, y también entre esta y otras partes del planeta. La Comisión Europea, mediante unos mecanismos de financiación considerablemente manipuladores (Batory y Lindstrom), ha sido capaz de influir mucho en los cambios que se han producido en todo el mundo. Al fomentar activamente la movilidad y la compatibilidad, la UE continental se ha convertido en una fuerte competidora para EE. UU. o Australia (así como para Gran Bretaña) como destino preferido para ambos tipos de movilidad estudiantil. Ahora, los estudiantes de toda Europa y de otras partes del mundo pueden emprender un programa de movilidad de créditos mediante instrumentos como Erasmus Mundus, que les permite estudiar parte de su título de grado en al menos dos universidades diferentes, integradas en un consorcio financiado por la UE. Resulta evidente que estos incentivos están creando, como mínimo, un cierto interés fuera de Europa por hacer las titulaciones universitarias más comparables y transparentes.

Estos avances han tenido repercusión en todo el mundo: los países en vías de desarrollo necesitan desarrollar y conservar el talento del que disponen, mientras que las poblaciones envejecidas del norte desean atraer a personas con talento para reforzar su sector investigador, su desarrollo del conocimiento y su economía. Hasta el momento, aparte de la UE y sus vecinos de Europa del Este, los procesos y estructuras creados a raíz de Bolonia se están considerando en Latinoamérica y África, y están siendo seguidos con atención en EE. UU. y Australia. La UE estableció en 1995 acuerdos formales con EE. UU. y Canadá; desde entonces, ha firmado también acuerdos bilaterales con Australia, Japón, Nueva Zelanda y Corea del Sur, y más recientemente, con los países denominados BRIC (Brasil, Rusia, India y China). Estos acuerdos, que promueven la cooperación y establecen programas conjuntos tanto en el marco de

la educación superior como en la formación profesional, se proponen mejorar las relaciones culturales y facilitar la adquisición de las herramientas necesarias para manejarse en la economía global basada en el conocimiento; y entre estas herramientas se cuentan las lenguas, especialmente el inglés y, cada vez más, el español.

El programa ALFA fomenta la cooperación entre instituciones de educación superior de la UE y otras de Latinoamérica. Desde su inicio en 1994, este programa tiene como objetivo mejorar la calidad, la relevancia y la accesibilidad de la educación superior en Latinoamérica, así como contribuir al proceso de integración regional de los sistemas de educación superior latinoamericanos. La Estrategia de la UE para África (2005) y el Primer Plan de Acción 2008-2010 para la puesta en práctica de la Asociación Estratégica UE-África (Migración, Movilidad y Empleo) marcan el compromiso de colaborar con la Unión Africana para incrementar la movilidad de estudiantes en el ámbito de la educación superior entre los países de África y los de la UE, así como en el interior del continente africano. Es verdad que la movilidad estudiantil sigue circulando predominantemente del sur al norte y del este al oeste; sin embargo, ahora, gracias a estos programas de la UE, las posibilidades de moverse en dirección opuesta son mayores.

## 2. ¿Quiénes son los estudiantes internacionales?

Se han gastado —y se siguen gastando— sumas de dinero muy considerables para fomentar la movilidad estudiantil. ¿Cómo es la experiencia de los estudiantes que se trasladan hoy, en 2011,

comparada con la de quienes lo hicieron hace treinta años?

Si abordamos en primer lugar la cuestión de quiénes son esos estudiantes, comprobaremos que los alumnos con movilidad de créditos (Erasmus) dentro de Europa pertenecen a la clase media (más del 55 % provienen de hogares en los que al menos uno de los progenitores tiene formación universitaria, y que superan la media de ingresos). Casi dos tercios de los encuestados tienen un progenitor que trabaja en un puesto ejecutivo, profesional o técnico; esta es una proporción mayor que la de la población general, donde el porcentaje de trabajadores de 45 años o más que ocupan este tipo de puestos no llega al 40%. Además, aproximadamente un 58 % de los estudiantes tiene al menos un progenitor con estudios superiores. Los estudios también revelan que estos estudiantes manejan con competencia dos o tres lenguas (p. ej., Souto Otero y McCoshan, 2006). Sin duda, la cuestión de las lenguas es clave para la movilidad, especialmente en Europa. Resulta especialmente significativa para facilitar el flujo de estudiantes, e influye mucho en la selección de los países de destino —especialmente en casos en los que una parte considerable de los contenidos se imparten en una lengua oficial del país, como en el caso de España, por ejemplo—. El desconocimiento de lenguas extranjeras del que adolece la mayor parte de los estudiantes británicos es un tema recurrente en todos los debates acerca de la movilidad de estudiantes originarios de este país<sup>1</sup>. El tema de la lengua parece haber contribuido a que el interés de estos estudiantes se desplace de los países europeos a entornos anglófonos de otras partes del mundo (Australasia, Singapur, Hong Kong y, superando con mucho a todos los anteriores, EE. UU.)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> HEFCE (2004).

<sup>2</sup> En los últimos años Estados Unidos y Australia están decayendo como destinos preferidos por los estudiantes, salvo para los procedentes de países asiáticos.

Dicho esto, también debemos resaltar que el mismo estudio del Higher Education Funding Council for England (HEFCE) indica un aumento significativo en el número de alumnos británicos que optaron por estudiar en España, Alemania o Francia entre 2000 y 2003 (pp. 18 y sig.). De forma un tanto paradójica, el informe describe para este mismo periodo un declive en el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos del Reino Unido, que se reflejó en el descenso de las inscripciones para pasar las pruebas GCSE y A-level de la mayor parte de las lenguas, y en la reducción de las lenguas extranjeras dentro del currículo nacional de Secundaria<sup>3</sup>. «Esto influye en las matriculaciones de alumnos en los grados lingüísticos, y puede modificar el equilibrio que determina la mayor o menor importancia de las lenguas dentro de los currículos de los demás grados» (HEFCE).

Es posible que los estudiantes no europeos que ejercen la movilidad de créditos presenten un perfil distinto, ya que todas las becas Tempus están dedicadas a programas de posgrado. No existe información detallada sobre el perfil de estos grupos en conjunto. Hoy día, los estudiantes internacionales tienden a ser posgraduados, y son en general más jóvenes que los de hace treinta años. En la actualidad, es habitual emprender los estudios de posgrado inmediatamente después de obtener el título de grado.

### 3. ¿Cuántos estudiantes participan en estas migraciones en todo el mundo?

La respuesta breve es muchos y pocos al mismo tiempo. Muchos en términos absolutos, pero relativamente pocos como porcentaje del colectivo estudiantil mundial.

A lo largo del curso 2008/2009<sup>4</sup>, un total de 168.200 estudiantes recibieron becas Erasmus para desplazarse en viaje de estudios a otros países europeos, en los que pasaron una media de seis meses; esto supone un 3,4 % más de estudiantes que el curso anterior. En ocho países (Austria, Chipre, Dinamarca, Estonia, Islandia, Irlanda, Liechtenstein y Reino Unido) el número de estudiantes Erasmus descendió; esto puede achacarse a que muchos estudiantes se desviaron hacia becas de trabajo en prácticas, a la competencia como destino de países no europeos, al comienzo de la crisis económica y a la baja cuantía de las becas. Desde 2007, el programa Erasmus ofrece a los estudiantes la opción de viajar a otros países para trabajar en prácticas en empresas u otras entidades, y en el curso 2008/2009, el número de estudiantes que eligieron esta opción aumentó más del 50 % hasta situarse en 30.400. La popularidad en alza de estas becas Erasmus de trabajo y estudios puede achacarse, en gran medida, al deseo de los alumnos de mejorar sus perspectivas laborales adquiriendo experiencia, como muestra un Eurobarómetro de 2009<sup>5</sup>.

**3** Los datos más recientes muestran que este fenómeno afecta a todas las lenguas extranjeras a excepción del español, cuyas matriculas han aumentado nada menos que un 33 % en los últimos años, y en menor medida el italiano - U.K. Dept of Education (2010). «GCSE attempts and achievements in selected subjects of pupils at the end of Key Stage 4 in schools (numbers). Years 2008/09». Disponible en: <http://www.education.gov.uk/performance/tables/>.

**4** «Lifelong Learning Programme. THE ERASMUS PROGRAMME 2008/2009: A Statistical Overview». Diciembre de 2010, Dirección General de Educación y Cultura, Lifelong Learning, Higher Education e International Affairs.

**5** «Eurobarometer Survey 2009 on Entrepreneurship: Entrepreneurship in the EU and Beyond». Disponible en: [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/eurobarometer/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/eurobarometer/index_en.htm).



Los países que más estudiantes Erasmus enviaron al extranjero fueron Francia (con 28.300 estudiantes), Alemania (27.900) y España (27.400). Los destinos más populares fueron España (33.200 estudiantes), seguida de Francia (24.600) y Alemania (22.000). Aunque a primera vista parecen cantidades elevadas, solo representan un 0,91 % del total de estudiantes universitarios de los treinta y un países participantes en Erasmus durante el curso 2008/2009. Si tenemos en cuenta que la media de duración de los grados universitarios es de cuatro o cinco años, podemos estimar que aproximadamente un 4 % de todos los estudiantes europeos podrían participar en el programa Erasmus en algún momento de sus estudios; este sigue siendo un porcentaje muy bajo. Los ministros que participaron en la cumbre del Proceso de Bolonia celebrada en Lovaina en 2009 se marcaron el muy optimista objetivo de que, para 2020, el 20 % de los estudiantes del EEES realizara algún viaje de estudios al extranjero.

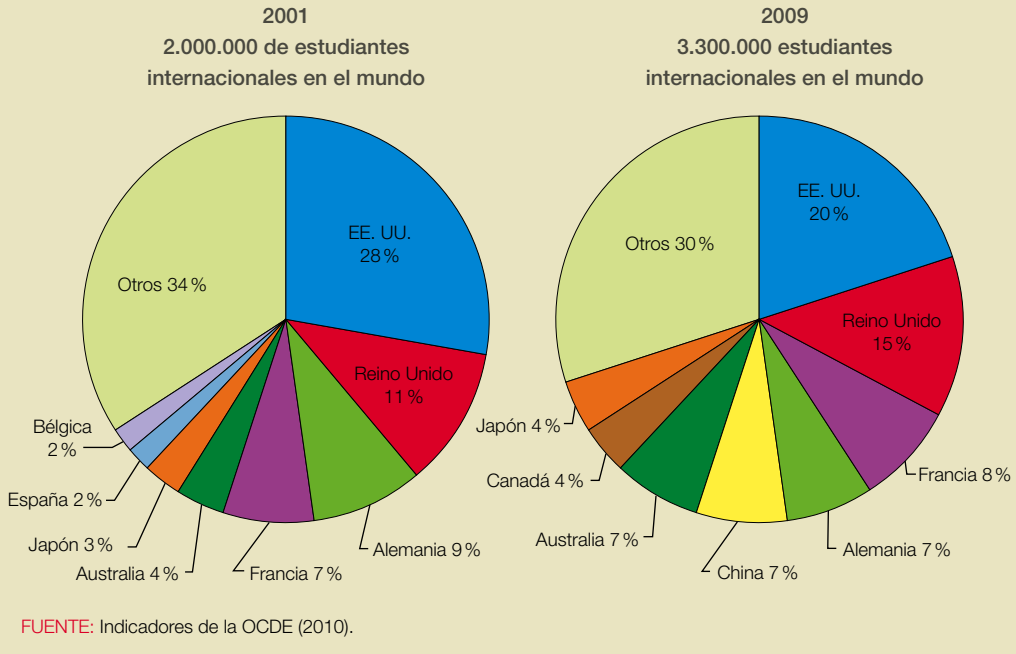
Se estima que en 2005 el número total de estudiantes de educación superior que cursaron clases en el extranjero superó los 2.700.000 (véase gráfico 1), un incremento casi del 61 % desde 1992. Históricamente, más del 90 % de los estudiantes internacionales se han matriculado en instituciones educativas radicadas en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y los destinos más elegidos (EE. UU., Reino Unido, Alemania, Francia y Australia) han absorbido aproximadamente al 70 % de los estudiantes.

Los estudiantes con movilidad de grado, especialmente los integrados en másteres u otros programas superiores de posgrado, encuentran en la actualidad la posibilidad de estudiar en inglés en muchos países europeos. Hoy día, existen en los Países Bajos 940 programas

impartidos en inglés; el portal web del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) indica, entre las posibilidades para los alumnos internacionales que acuden a Alemania, un gran número de programas en inglés; en toda Europa, los distintos países ofrecen programas en este idioma en mayor o menor medida. Pero no todos ellos presentan una gran variedad de programas en lengua extranjera, a pesar de las recomendaciones contenidas en diversos estudios realizados a lo largo de la última década. En España, por ejemplo, la mayor parte de los cursos se imparten en español, aunque algunos hacen uso de otras lenguas oficiales del estado (como el catalán o el vasco). Un número reducido de programas de máster se imparten en inglés, y las entidades integradas en el consorcio Erasmus Mundus siempre incluyen, al menos, algunos programas de estudios en inglés, en lugares como la Universidad de Deusto, por ejemplo. No obstante, España recibe a dos tipos diferentes de estudiantes internacionales. Para los becarios del programa Erasmus, que pasan en el país periodos relativamente cortos de tiempo, aprender español puede ser difícil, e incluso llega a afectar a su rendimiento académico en parte del programa de estudios. Para los estudiantes con movilidad de grado, el reto puede ser considerablemente menor, ya que muchos de ellos provienen de países latinoamericanos, de Brasil o de Portugal (los diez países que más estudiantes de esta modalidad envían responden a esta descripción). Estos estudiantes realizan sus estudios superiores en una variación de su lengua materna, o en una lengua ampliamente usada como lengua franca en su entorno.

Muchas universidades han desarrollado currículos internacionalizados para todos sus alumnos, y acogen a profesores invitados (frecuentemente a través de sistemas de movilidad académica o de asociaciones con otras universidades).

GRÁFICO 1



Australia tiene una sólida trayectoria en este tipo de asociaciones transnacionales, y algunas de sus universidades ofrecen programas de grado en el propio país de origen de los estudiantes; así, aunque esos estudiantes disfrutaban de movilidad académica, no necesitan viajar, y parte del currículo puede ser impartido por profesores locales en la lengua nacional, aunque la mayor parte de la carrera se curse en inglés.

Un rápido repaso de los portales web de las universidades revela que muchas enumeran los tipos de apoyo que proporcionan a los estudiantes desplazados. La oferta típica incluye: ayuda previa a la llegada, ajuste cultural, información sobre visados, actividades sociales, temas económicos, problemas de deudas y ofertas de trabajo, así como apoyo con los estudios y la lengua.

No suele proporcionarse información acerca del tipo de apoyo lingüístico que se ofrece;

sin embargo, la oferta de programas en una lengua franca indica claramente que se espera de los estudiantes que la usen con cierto nivel de competencia. Ofrecerles clases de la lengua como si fueran estudiantes ordinarios de una lengua extranjera puede no ser la manera más efectiva de ayudarlos. Esto puede aplicarse tanto al inglés como al español (ya se ha comentado antes que España acoge a numerosos estudiantes provenientes de países lusófonos y de Rumanía, todos los cuales estudian en la lengua franca, que para ellos es el español). Como afirman Hülmbauer *et al.*:

Mucha gente cree erróneamente que los estudiantes de ELF (siglas inglesas que denominan al inglés como lengua franca) están en proceso de aprender un repertorio lingüístico, y no usándolo de manera efectiva. Si bien todos somos, en cierto modo, aprendices permanentes de todas las lenguas que conocemos, incluida la materna (por ejemplo, cuando extendemos nuestro empleo de

la lengua a nuevos campos), los hablantes de ELF no han de ser considerados simplemente como aprendices que tratan de reproducir el uso de un hablante nativo sino, eminentemente, como usuarios de la lengua, aunque su parámetro principal no es la corrección formal sino la efectividad funcional. Evidentemente, el uso y el aprendizaje están relacionados (puede aprenderse una lengua al usarla), pero lo cierto es que, en el caso del ELF, lo esencial es el uso, y el aprendizaje queda relegado a un plano secundario. Este lenguaje de uso puede, indudablemente, mostrar las mismas formas que el inglés de aprendizaje; pero la relevancia de esas formas es esencialmente distinta.

A primera vista, los servicios ofrecidos a los estudiantes internacionales en 2011 parecen haber mejorado más allá de lo que nadie podría haber imaginado hace treinta años. Las universidades y las administraciones son ahora conscientes de sus responsabilidades, y parecen estar cumpliéndolas. Los controles de calidad, los sistemas de informes, la compatibilidad de los sistemas de créditos académicos, la mayor transparencia, las mejoras en las instalaciones y los servicios específicos de apoyo parecen garantizar que los estudiantes internacionales de 2011 tendrán menos distracciones externas que los desvíen de sus estudios. Y sin embargo, se detecta más de un desliz.

El declive relativo del número de alumnos que estudian alguna lengua extranjera en el Reino Unido, por ejemplo, puede ser la causa de que haya caído el número de estudiantes internacionales que salen del país. La carencia de habilidades lingüísticas es un factor que, según los estudiantes, obstaculiza la movilidad hacia países no anglófonos (HEFCE). Y, del mismo modo, es evidente que el no dominar otras lenguas (especialmente el inglés) constituye también una barrera para los estudiantes de habla no inglesa. Existen indicios de que los estudiantes están perdiendo el interés por estudiar en el

extranjero, y comienzan a desviar su atención hacia las demandas de trabajo o las becas de trabajo y estudios. Así, el número de participantes en el programa Erasmus se ha reducido levemente desde la introducción de becas con trabajo remunerado en ese mismo programa. Es previsible que la demanda de este tipo de becas aumente, dado que la crisis que afecta a gran parte de Europa está exacerbando la preocupación por la carga económica que supone cursar parte de la carrera en el extranjero. En el actual clima socioeconómico, parece probable que la movilidad de estudiantes europeos hacia el exterior se vea afectada, en general, por un complejo entramado de factores: las capacidades lingüísticas, las limitaciones económicas, la escasez de becas con trabajo remunerado y la percepción popular de los altos estándares que poseen los sistemas educativos de EE. UU. y otros países anglófonos. Como deja claro el estudio de la movilidad estudiantil realizado en 2004, si quienes determinan las políticas educativas fomentan la movilidad estudiantil, deberán responder a las perspectivas de los estudiantes sobre la movilidad y sobre la naturaleza de su experiencia. Para ello, pueden ofrecer incentivos destinados a estudiantes con baja capacidad económica; establecer acuerdos de asociación con países a los que puedan estar ligadas las minorías étnicas del Reino Unido o de España por factores lingüísticos o históricos; o incrementar la oferta de puestos de trabajo o becas conjuntas de trabajo y estudios.

Para terminar, he aquí un fragmento de un *blog* escrito por un estudiante anónimo sobre las experiencias que vivió en 2010, que nos recuerda lo difícil que resulta sustituir el toque personal:

Existe una evidente falta de coordinación entre las universidades de origen y las de destino. A veces, incluso la transmisión de las notas resulta caótica. Si tienes problemas de cualquier tipo, díselo tanto al coordinador de la universidad re-

ceptora como al coordinador de tu universidad de origen; de hecho, dado que a menudo no están en contacto, siempre tendrás que actuar como nexo entre los dos. Debes tener cuidado con lo que te digan los coordinadores: tal vez afirmen que algo es posible sin asegurarse previamente de que lo es, y eso puede traerte problemas. Los coordinadores del programa Erasmus no cobran por ello (al menos, que yo sepa), y la mayor parte ocupan este puesto porque se lo mandan. Por eso, algunos no hacen caso a los estudiantes que tienen a su cargo, no están accesibles, no contestan a los correos electrónicos... En realidad, hay coordinadores que hacen bien su trabajo y tratan de ayudar a los estudiantes a su cargo, pero no siempre es así.

## Referencias bibliográficas citadas

- BATORY, A. y LINDSTROM, N. (2011). «The Power of the Purse: Supranational Entrepreneurship, Financial Incentives and European Higher Education Policy». *Governance*, 24, pp. 311-324.
- HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL (HEFCE) (2004). *International Student Mobility*. Informe del Sussex Centre for Migration Research, Universidad de Sussex, y el Centre for Applied Population Research, Universidad de Dundee. Encargado por HEFCE, SHEFC, HEFCW, DEL, DFES, UK Socrates Erasmus Council, HEURO, BUTEX y el British Council. Disponible en: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2004/04\\_30/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2004/04_30/).
- HÜLMBAUER, C., BÖHRINGER, H. y SEIDLHOFER, B. (2008). «Introducing English as a Lingua Franca – Precursor and partner in intercultural communication». *Synergies Europe*, 3.
- LONDON SCHOOL OF ECONOMICS (2000). *Higher Education Admissions and Student Mobility in the EU*. Clare Market Papers n.º 18. Centre for Educational Research. Disponible en: <http://www.lse.ac.uk/collections/ERG/pdf/cmp18.pdf>.
- OCDE (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010*. Resumen en español. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/20/45925316.pdf>.
- SOUTO OTERO, M. y McCOSHAN, A. (2006). *Survey of Socio-Economic Background of ERASMUS Students: Final Report*. DG/EAC 01/05.
- TEICHLER, U. (2004). «Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students». *European Journal of Education*, 39/4, pp. 395-408.



PART TWO:  
LANGUAGE IN THE EDUCATION SYSTEM

# Language and mobility: International students in higher education

Arlene Gilpin

Travelling overseas to study is not a new phenomenon; it was always an option – for some. What is new is the steep increase in numbers taking up study abroad, especially during the past ten years. In Europe, one of the four freedoms of the European Union (EU) is the movement of people (along with the free movement of goods, capital and services), and academic mobility is central to EU Education policy. Academic mobility includes staff and researchers, but the focus of this chapter is students. Student mobility is of two broad types: degree mobility, where a stay in another country leads to a degree qualification; and credit mobility, where shorter stays abroad within a degree programme lasting from one term or semester to one year earns credits that are used as part of the home degree qualification.

The EU is mentioned at the beginning of this paper because as far as higher education is concerned it has had a profound influence on a higher education community worldwide which has embraced the processes of globalisation with the concomitant increase in networking and interconnectedness and the increased emphasis on the acquisition and deployment of language skills we see today. This has happened over a relatively short period of time.

In the last 20 years, the English language has achieved dominance in the academic world, becoming a necessary communication tool for students, researchers and academics. It is now also fast becoming the *lingua franca* of the global workforce as it plays a key role in enabling access to education, employment and life opportunities. Conversely, the lack of English language skills can prove to be a barrier, literally by excluding those who do not meet entry criteria (whether formally to higher education institutions or informally to the world of work). We see also an enhanced role and use of Spanish

in certain key markets outside the traditional stronghold of Latin America, especially in the U.S. (cited in Lipski and Malet, this publication), and an increase in the number of students in the U.K. for example (as well as other European countries) opting to study Spanish at school (cited in Ferrari and Tinsley, this publication). At the same time there are serious challenges around the quality of English skills that students bring to the university (and this could similarly be extended to native-speaker students), how their English is extended while at university, and how university programmes prepare students so that they can enter future employment with the language skills needed to do their jobs in a competitive globalised environment.

## 1. Student mobility: a historical perspective

Let us stand back and consider the situation thirty years ago up to the early 1980s. The emphasis was then almost entirely on degree mobility, with most of the students moving from south to north supported by a variety of grants and scholarships often linked to former colonial relationships or the post-colonial northern conscience. Under these arrangements northern states sought to redress the paucity of university education in former colonies (and in so doing, boost the economic development of the new countries) by providing scholarships for study overseas. Although not all northern countries had had a colonial history, they dominated as receiving countries. There was little or no mobility in the opposite direction. Key receiving countries were Britain, the U.S., Australia, France and Germany.

In many ways this phase of mobility was 'below the radar' of governments other than as a diplomatic/economic consideration. They were seen to be supportive in funding grants, normally

to be spent in the donor country. Nor did most institutions have a clear policy on international students. The real activity of recruiting and nurturing these functioned at departmental level, often driven by individuals who had links to other parts of the world and were committed to helping the development processes through higher education.

What then did the provision of services for mobile students look like around 1980? Here we had degree mobile students, many of whom had not had the opportunity to undergo higher education post school, and so they were probably mature semi-professionals needing further study. They were often accompanied by wives and families. Typically, at *institutional* level the amount of support they would have received would have been minimal – as it was then, indeed, for most home students. The scholarship organisations perhaps funded a pre-degree language course, often in another part of the country, and offered a general advisory service. There would have been a university housing officer to hand out a list of available accommodation, and in some countries there would have been student support units offering help with ‘study skills’ and possibly language tuition, often linked to the departments which recruited numbers of students. Most support was thus located at departmental level and given by individuals there.

In 1981 the EU set up a joint study programme, the precursor of the ERASMUS programme, and an early warning of things to come. The pioneer credit mobile students had as little institutional support as their degree mobile counterparts. They also faced considerable challenges in terms of support from both home and host institutions as well as often severe problems in validating their academic achievement abroad; many had to ‘catch up’ on assessments on their return in order to secure degree continuity.

A number of factors came together in the late 80s which changed the landscape of student mobility. Some governments began to look at the ways in which they were subsidising student fees for non-nationals, and introduced full fees (Britain had already done this in 1980, Australia in 1986). During the 80s scholarships were also reduced in number for degree mobile students as universities were being established in their home countries, and donors switched their funding to primary and secondary education. These two facts, on the one hand an increase in real fees, and on the other hand the reduction in the number of grant aided students, concentrated the minds of institutions. At the same time, in Europe the ERASMUS programme was launched in 1987 to enable larger numbers of students to have international experience as *part* of their degree programmes. These events at government and regional levels were reflected in institutional noticing. International degree mobility students paying full fees were a commodity worth nurturing, and that, together with the development of the EU mobility scheme, changed institutions from being inward looking to seeing the value of being more international, cross border, and transnational, and of engaging with the world of work. To take one example, in Britain, institutions began to market their expertise, offer programmes tailored to international groups, and strengthen their support services for overseas students.

Thus the degree mobile students from the late 80s were part of a different scheme of things. Institutions, as well as committed individuals provided support. International offices were established, study and language support units were set up, personal tutoring systems were introduced and so on. However, it was apparent that even more needed to be done. Particularly for credit mobility students on short ERASMUS study periods, who still juggled their experiences



and grades gained overseas to fit the degree regulations in their home institutions.

The Bologna Declaration in 1999 proved to be a critical point for international higher education everywhere, not only for the twenty-seven signatory countries. What began as a 'regional version of globalisation' (Teichler, 2004) became a driver for change and reform in higher education world-wide. One of the objectives of the Declaration was the establishment of a European Higher Education Area (EHEA); this required a process of convergence and the building of mutual understanding to take place so that degree structures, credits, student workload and quality assurance were transparent and comparable – not identical. Effort invested in Europe to implement the Bologna Declaration has been largely successful, if lengthy, so much so that there are now forty-six signatory countries who have adopted the structures and processes of Bologna.

Research conducted in five countries – France, Germany, Greece, Sweden and the U.K. – by the London School of Economics in 2000 explored the relationship between higher education admissions policies and practices at national and university levels and related these to student mobility. With respect to language as both an enabler of and a barrier to inward- and outward-mobility several specific activities were evident in these countries, including:

- the provision of compulsory foreign language elements in courses being offered
- a new European dimension introduced into courses
- language courses in the official language of the country
- language courses in other languages, and

- teaching in languages other than an official language of the country.

Not all countries, nor all institutions in any country, were providing these activities at that time, however.

Language was one of three barriers common to all the countries in the study, along with finance and the recognition of qualifications and/or admissions procedures. The study identified a number of recommendations with respect to language to develop and reinforce language training and facilitate student mobility. These included:

- the EU adopting a more comprehensive policy concerning foreign language instruction
- at the national level, promoting the teaching of widely spoken EU languages in secondary education
- at an undergraduate level, EU funding under the Socrates programme could be used for the development of 'project-based' student exchange schemes directly related to the linguistic preparation of outgoing students in the language of the host country, and
- instruction in at least some core courses in widely spoken European languages would attract incoming students towards institutions where less widely spoken European languages prevail.

London School of Economics, 2000, pp. 70ff.

A European Research Area (ERA) was also established. Both the EHEA and the ERA are part of the EU plan to provide a competitive space for academic mobility within the EU and between it and other parts of the world. The EU Commission, through its rather manipulative funding mechanisms (Batory and Lindstrom, 2011), has been able to have immense influence for change across the world.

While actively encouraging mobility and compatibility, it has developed into a strong competitor for the U.S. and Australia (and Britain) as a destination of choice for both kinds of student mobility. Now students from Europe and third countries can undertake credit mobility through EU-funded programmes such as *Tempus*, where part of the full programme of a degree is spent in at least two different universities in consortia funded by the EU. One can see how these incentives create at least some interest in ways of making university education more comparable and transparent outside Europe.

These developments have resonated around the world: developing countries need to develop and conserve their talent in the home workforce, while the ageing populations of the north wish to attract talent to strengthen research, knowledge development and economies. Thus far, apart from the EU and its eastern European neighbours, the Bologna processes and structures are being considered in Latin America and Africa, and have gained the attention of the U.S. and Australia. The EU has had formal agreements with the U.S. and Canada since 1995 and subsequently bi-lateral agreements have also been established with Australia, Japan, New Zealand, South Korea, and more recently with the BRIC countries (Brazil, Russia, India and China). These agreements, which foster cooperation and establish joint programmes in both higher education and vocational training, aim to promote better cultural relations and facilitate the acquisition of skills needed for the global knowledge-based economy, including language, and in particular English and increasingly Spanish.

The ALFA programme supports cooperation between higher education institutions in the EU and Latin America. Beginning in 1994,

ALFA aimed to improve the quality, relevance and accessibility of higher education in Latin America, as well as to contribute to the process of regional integration in Latin America in terms of higher education. The EU Strategy for Africa (2005), and the First Action Plan 2008-2010 for the implementation of the Africa-EU Strategic Partnership (Migration, Mobility and Employment), committed to collaborate with the AU to increase student mobility in the area of higher education between Africa and EU countries as well as within Africa itself. Student mobility remains, however, strongly south to north and east to west, but with greater opportunities for movement in the other direction provided by the EU programmes noted above.

## 2. Who are these mobile students?

Considerable sums have been spent, and are being spent, to encourage student mobility. What is the experience of mobile students in 2011 compared with thirty years ago?

Turning first to the question of who the students are, research has shown that credit mobile (ERASMUS Mundus) students within Europe are middle class (over 55 % come from homes where at least one parent has university education, and who are above average earners. Almost two thirds of respondents had at least one parent who held an occupation as an executive, professional or technician). This proportion is higher than that found in the population in general, where less than 40 % of people in employment aged 45 and over have such jobs. Moreover, around 58 % of students had at least one parent who had experienced higher education. They are also reported to be highly competent in second or third language use (Souto Otero and McCoshan, 2006). Language is clearly key to mobility, especially

within Europe. It is especially significant in facilitating the flow of students and in influencing the selection of country for mobile students especially where a considerable amount of content is taught in an official language of the host country, as is the case in Spain for example. The problem of U.K. students' generally poor knowledge of foreign languages is a recurring theme in the discussion about U.K. student mobility<sup>1</sup>. The language issue also seemed to contribute to a shift of interest among U.K. students from European destinations to Anglophone environments in other parts of the world (Australasia, Singapore, Hong Kong, and overwhelmingly the U.S.<sup>2</sup>). Having said that, the same HEFCE study did indicate a significant increase in the number of U.K. students opting for Spain, Germany and France over the period 2000-2003 (p. 18ff). Somewhat paradoxically, over the same period the report describes a backdrop of declining interest in language learning in schools in the U.K., shown by falling rolls at GCSE and A-level in most languages, and by the downgrading of languages in the secondary national curriculum<sup>3</sup>. "This influences applications to language degrees and possible shifting balances between languages as a major or minor part of degree programmes," (op cit).

Other credit mobile students from outside Europe are likely to have a different profile since all the *Tempus* scholarships are for

postgraduate programmes. Detailed information is not available on the profile of these groups as a whole. International students nowadays tend to be postgraduate, and have a younger profile than was the case thirty years ago. It is now commonplace to undertake postgraduate study immediately after a first degree.

### 3. How many students are involved in these migrations around the globe?

The brief answer is many and a few. There are many in terms of the raw numbers, but relatively few as a proportion of the whole student body.

In 2008/9<sup>4</sup>, 168,200 students received ERASMUS support to go abroad in Europe for studies and spent an average of six months in the host country, an increase of 3.4% on the previous year. In eight countries there was a decrease in numbers (Austria, Cyprus, Denmark, Estonia, Iceland, Ireland, Liechtenstein and the United Kingdom) believed to be caused by a shift to work placements, competition from non-European destination countries, the start of the economic crisis and low grants. Since 2007, ERASMUS has offered students the option of going abroad on work placements in businesses or other organisations. This saw an increase of more than 50% on the previous year, to 30,400

1 HEFCE (2004).

2 In recent years, U.S. and Australia are declining as preferred host countries for all except Asian students.

3 Current data shows that this phenomenon continues with all European languages with the exception of Spanish, which has increased by 33% (and less so Italian) - U.K. Dept of Education (2010) 'GCSE attempts and achievements in selected subjects of pupils at the end of Key Stage 4 in schools (numbers). Years 2008/09. <http://www.education.gov.uk/performance/tables/>.

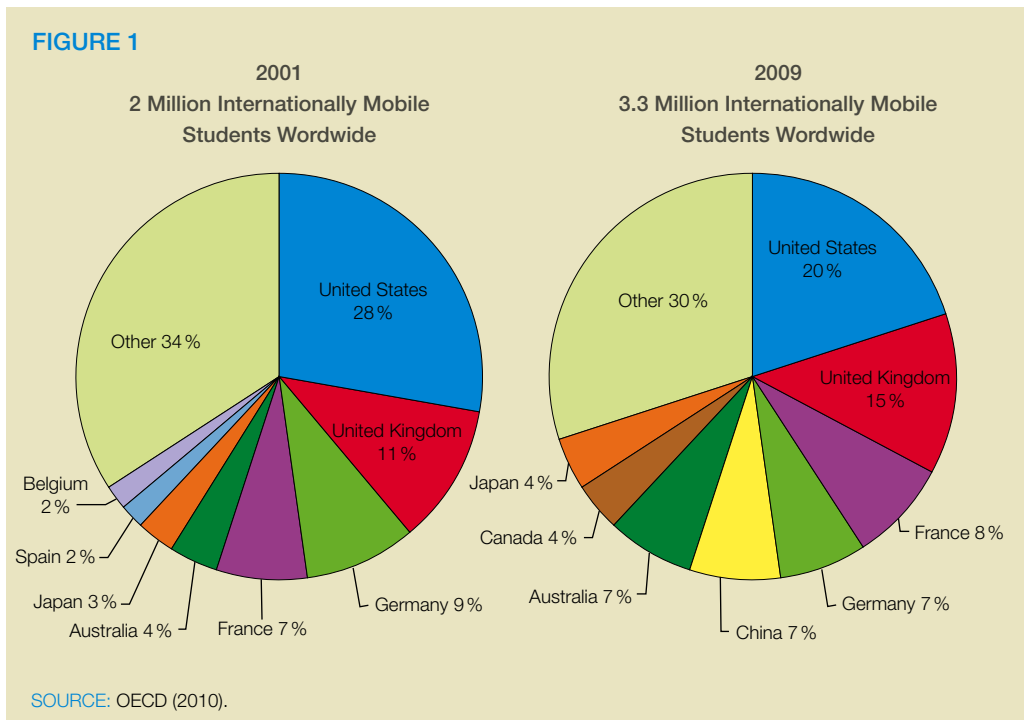
4 *Lifelong Learning Programme THE ERASMUS PROGRAMME 2008/2009 A Statistical Overview* December 2010, Directorate-General for Education and Culture, Lifelong Learning, Higher Education and International Affairs.

students in 2008/09. A desire by students to increase their job prospects through practical work — as shown by a Eurobarometer survey in 2009<sup>5</sup> — is seen as a main reason behind the increasing popularity of ERASMUS company placements.

The countries sending the highest numbers of ERASMUS students were France (28,300 students), Germany (27,900) and Spain (27,400). The most popular destinations for ERASMUS students were Spain (33,200 students), followed by France (24,600) and Germany (22,000). While the numbers seem large, they actually only represent about 0.91 % of the total higher education student population in the 31 participating countries in 2008/09.

Taking into account the average study duration of approximately 4-5 years, it can be estimated that around 4 % of all European students might participate in the ERASMUS programme at some stage during their studies – still a very low percentage. Ministers at the Bologna Process summit in Leuven in 2009 set the very optimistic target that 20% of students in the EHEA would have experience of study abroad by 2020.

The total number of mobile tertiary education students was estimated to have reached more than 2.7 million by 2005 (see Figure 1 below), a nearly 61 % increase since 1992. Traditionally, more than 90 % of international students have enrolled in institutions in countries belonging to the Organisation for Economic



<sup>5</sup> Eurobarometer Survey 2009 on *Entrepreneurship: Entrepreneurship in the EU and Beyond*. [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/eurobarometer/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/eurobarometer/index_en.htm).

Co-operation and Development (OECD) with the main destinations (the U.S., the U.K., Germany, France and Australia) recruiting over 70 % of them.

Degree mobile students, especially those studying at Master's level or above, will now find that in many European countries they can study in English. The Netherlands now has 940 degree programmes taught in English; the DAAD (German Academic Exchange Service) website for international study in Germany indicates large numbers of programmes taught in English; while countries across Europe offer greater or fewer programmes in English. Not all countries have a wide variety of programmes on offer in a foreign language (despite recommendations made by various studies in the past decade). In Spain, for example, courses are mostly taught in Spanish, though some may use other official regional languages (e.g. Catalan, Basque). A very small number of Master's programmes are taught in English. Programmes in ERASMUS Mundus consortia will certainly include some programmes in English, e.g. at the University of Deusto. However, Spain has two kinds of inwardly mobile students: the ERASMUS-funded ones who are there for periods of relatively short duration. For them the challenge of learning in Spanish may be considerable, and may indeed affect their academic progress for a part of the programme. For degree mobile students the effects may be less, as many of the inward students to Spain come from Latin American countries, Brazil and Portugal – the top ten sending countries fall into this category. For these students they will continue to study in a variety of their own language, or of a language widely used as a *lingua franca*.

Many universities have developed internationalised curricula for all their students, and offer guest lecturers (often provided

through academic staff mobility schemes or partnerships). Australia has a strong record in providing transnational partnerships, offering their degree programmes in the home country of the students, so while the students count as international they do not have to travel, and some of the programme can be taught by local lecturers in the mother tongue, even though the majority of the programme will be taught in English.

A quick review of university websites shows that many list the types of student support provided for international students. Typical provision includes pre-arrival needs, cultural adjustment, visa information, social activities, financial issues, debt problems, and work placements, as well as study and language support.

No information about the kind of language support is normally given. However, the provision of programmes in a *lingua franca* suggests that the students are expected to be functional users of the language at some level. To provide lessons as though they were foreign language learners might not be the most appropriate way of helping them. This applies to both English and Spanish (Spain hosts numbers of students from Lusophone countries as noted above, and from Romania, all of whom are taught in the *lingua franca* of Spanish). As Hülmbauer et al. (2008) noted:

*“A common misconception of ELF (English as a Lingua Franca) is that its speakers are in the process of learning a language repertoire rather than using it effectively. While all of us are, in a sense, life-long learners of any language, including our mother tongue (for instance when we extend our language use into new domains), ELF speakers are not considered merely learners striving to conform to native-speaker norms but primarily users of the language, where the main consideration is not formal correctness but*

*functional effectiveness. Of course, using and learning are related (you can learn while using), but the point is that with ELF the emphasis is on use and the learning is incidental. This user language may certainly exhibit the same forms as learner English, but the significance of the forms is essentially different."*

On the face of it, provision for international students in 2011 has improved beyond anything one could have imagined 30 years ago. Institutions and governments are now aware of their responsibilities and would appear to be fulfilling them. Quality assurance, reporting, comparability of credit systems, more transparency, better equipment, as well as special support services — all of these seem to ensure that the international students of 2011 would have fewer external distractions from their work. And yet... there is many a slip.

The relative decline in numbers of students studying a language in the U.K., for example, may be responsible for declining numbers of outgoing mobile students (with the exception of Spanish, according to the latest ERASMUS data). The lack of language ability is a factor which students present as militating against mobility to non-Anglophone countries (International Student Mobility 2004, op cit). And we can see that a lack of language ability (especially in English) is also a barrier to non-English speaking students. There are some indications that students are becoming less interested in study abroad options and that demand for work is increasing, or work and study placements. Thus the ERASMUS take up declined slightly since the introduction of funded work placements through the same scheme. Demand for work placements is likely to increase as the economic recession in much of Europe continues to exercise an influence and exacerbate concerns about the financial impact of a period of spent abroad. It seems likely

that in the current socio-economic climate that outward mobility of students in general in Europe is affected by a complex interplay of factors – language ability, financial constraints, limited opportunities for paid work placements, and the perceived high standards and marketability of U.S. and other Anglophone education systems. As the Student Mobility study of 2004 makes clear, in encouraging more students to become mobile, policy makers may need to respond to student perspectives on mobility and the nature of the student experience by offering incentives for students from lower income groups or forging partnerships with countries to which U.K. and Spanish minority ethnic groups may have historical and linguistic links, or developing more work or combined work and study opportunities.

Let us end with a quote from an unknown student blogger writing of her or his experiences in 2010, and remember that the personal touch is not easily replaced:

*"There is an evident lack of coordination between home and host universities. Sometimes even the transmission of grades can be chaotic. If you would have problems of any kind, tell your host university coordinator as well as your home university coordinator. Indeed, as they may not communicate between each other, you will always have to act as a link between them. You should be careful about what coordinators will tell you: they may assert that something can be done without checking that it can be done actually and you may have problems because of that. ERASMUS coordinators are not paid to be coordinators (as far as I know), and most of the time they are told to be coordinators. This is why certain coordinators do not pay attention to their students, cannot be reached easily, do not answer e-mails... Actually there are coordinators that do their job well and always try to help their students, but not all of them do." (web address withheld as it names the country).*

## References

- Batory, A. and Lindstrom, N. (2011) The Power of the Purse: Supranational Entrepreneurship, Financial Incentives and European Higher Education Policy. *Governance*, 24, pp. 311-324.
- Higher Education Funding Council (HEFCE). (2004) *International Student Mobility*. Report by the Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex, and the Centre for Applied Population Research, University of Dundee. Commissioned by HEFCE, SHEFC, HEFCW, DEL, DfES, U.K. Socrates Erasmus Council, HEURO, BUTEX and the British Council. [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2004/04\\_30/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2004/04_30/).
- Hülmbauer, C., Böhringer, H. and Seidlhofer, B. (2008) Introducing English as a Lingua Franca – Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe* No. 3.
- London School of Economics. (2000) *Higher Education Admissions and Student Mobility in the EU*. Clare Market Papers No. 18. Centre for Educational Research. <http://www.lse.ac.uk/collections/ERG/pdf/cmp18.pdf>.
- OECD. (2010) *Education at a Glance 2010*. <http://www.oecd.org/dataoecd/46/20/45925316.pdf>.
- Souto Otero, M. and McCoshan, A. (2006) *Survey of Socio-Economic Background of ERASMUS Students: Final Report*. DG/EAC 01/05.
- Teichler, U. (2004) Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, 39/4, pp. 395-408.

PARTE DOS:  
LA LENGUA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

# El español en los sistemas educativos de los países de habla inglesa

M.<sup>a</sup> José Ferrari



## 1. Introducción

Según un sondeo realizado por la Comisión Europea de Educación en 2006, Irlanda y el Reino Unido son los países de la Unión donde menos ciudadanos hablan más de una lengua<sup>1</sup>; Australia es, de acuerdo con la OCDE, el país desarrollado que menos tiempo dedica a la enseñanza de lenguas en la escuela<sup>2</sup>, y en EE. UU. solo un 25 % de los encuestados declaraba en 2001 poder mantener una conversación en una lengua distinta del inglés, y esto teniendo en cuenta que una de cada cinco personas consultadas afirmaba utilizar un idioma extranjero en casa<sup>3</sup>. Y es que, a pesar de su merecido prestigio, los sistemas educativos de los grandes países de habla inglesa comparten una misma carencia: la escasa atención a la enseñanza de lenguas.

Esta situación tiene como causas comunes el peso del inglés como lengua internacional y las particulares circunstancias lingüísticas de la mayoría de los países anglófonos, donde el inglés coexiste, de manera oficial o no, con otras lenguas de peso histórico. Las legislaciones educativas han tendido a proteger estas lenguas haciendo obligatorio su aprendizaje y dejando poco espacio en los planes de estudio oficiales para más idiomas.

Esta realidad, sin embargo, está empezando a cambiar. La inmigración y los recientes conflictos «entre civilizaciones» han puesto de manifiesto la importancia de las lenguas para entender otras culturas, y el cambio de actores en el comercio internacional y la apertura de nuevos mercados han demostrado que las lenguas son indispensables para sobresalir en la economía

global. Por estos y otros motivos, prácticamente todos los países angloparlantes están desarrollando programas para potenciar la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, respondiendo a una demanda que el público llevaba años satisfaciendo en el sector privado y en horario extraescolar. Todos los nuevos programas mencionan expresamente un interés particular por la enseñanza del español.

## 2. La enseñanza del español en una selección de países de habla inglesa

### Irlanda y el Reino Unido

En el Reino Unido e Irlanda, las limitaciones humanas y materiales derivadas de la casi exclusiva oferta del francés y el alemán durante décadas hacen difícil y costosa la diversificación en la enseñanza lingüística que promueven sus gobiernos. El referendo del programa de trabajo Educación y Formación 2010, por el que los jefes de gobierno europeos se comprometían a oficializar el estudio de dos lenguas extranjeras comunitarias en las escuelas y a ampliar la oferta de idiomas, supuso el empuje necesario para que lenguas como el español y el italiano empezaran a introducirse en la educación formal británica e irlandesa. Desde entonces, se está dando un aumento significativo en el número de estudiantes de español, que contrasta con el declive de las dos lenguas tradicionalmente aprendidas.

Aunque el aprendizaje de una lengua extranjera no es obligatorio en ninguno de los dos estados a nivel de Primaria, ambos lo fomentan ofreciendo recursos para su implantación. En el caso

1 Eurobarómetro Especial 64.3/243 (2006).

2 Australian Education Union (2006).

3 Encuesta realizada por la agencia Gallup entre el 26 y el 28 de marzo de 2001.

de Irlanda, la llamada *Modern Languages in Primary School Initiative* (MLPSI)<sup>4</sup>, que ayuda a las escuelas que introducen una lengua, ha crecido vertiginosamente desde su fundación en 1998 hasta contar actualmente con más de 500 centros afiliados. El español, que se enseña en 98 de ellos sobrepasando recientemente al alemán, es el idioma que más crece (tabla 1).

Si bien no existen datos sobre el número de estudiantes matriculados en español en Secundaria, sí podemos consultar los relativos a los inscritos en los exámenes estatales en las distintas lenguas. Las cifras publicadas por las instituciones británicas e irlandesas coinciden en la tendencia al alza del español frente al descenso del francés y el alemán (tablas 2 y 3).

**TABLA 1**  
Evolución de los centros adscritos al MLPSI

Curso	N.º centros	Francés	Alemán	Italiano	Español
1998-1999	264	133	71	22	38
2009-2010	522	307	96	21	98
Diferencia	+97,7 %	+130 %	+35,2 %	-4,5 %	+157,8 %

FUENTE: MLPSI.

**TABLA 2**  
Diferencia en las matrículas en exámenes oficiales del Reino Unido entre 2000 y 2009

	Total lenguas	Francés	Alemán	Español
GCSE	-7,5 %	-12,2 %	-10,1 %	+6,5 %
GCE (A-levels)	+2,9 %	+2,1 %	-2,7 %	+5 %

FUENTE: Departamento de Educación.

**TABLA 3**  
Diferencia en las matrículas en exámenes oficiales de Irlanda entre 2000 y 2009

	Francés	Alemán	Español
Jr. Certificate	-20,5 %	-28,3 %	+150,8 %
Final Leaving Certificate	-18,1 %	-19,2 %	+120,9 %

FUENTE: State Examinations Commission.

<sup>4</sup> Información disponible en la página web de la Modern Languages in Primary School Institute: <http://www.mlpsi.ie/>.

Estas cifras presentan una continuidad en las matrículas de cursos universitarios<sup>5</sup>.

A pesar de la escasa presencia de lenguas extranjeras en sus escuelas, la educación británica no es ajena al multilingüismo. Desde los años setenta el gobierno de Gales gestiona en esta región un programa de «inmersión lingüística» por el cual los estudiantes que lo elijan pueden acudir a centros escolares donde las clases son impartidas en galés e inglés. Prueba del éxito del programa es el creciente y muy significativo número de padres no hablantes de galés que envían a sus hijos a estos colegios.

### Australia y Nueva Zelanda

Los sistemas educativos de Australia y Nueva Zelanda están siendo objeto de ambiciosas reformas que prometen mejorar considerablemente la situación de la enseñanza de lenguas en general, y de español en particular. Con el nom-

bre de *National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*, el gobierno de Australia está implantando un nuevo currículum obligatorio en las escuelas que en su segunda fase contempla la oferta obligatoria de una serie de lenguas entre las que se encuentra el español. Mientras, el rápido descenso de las matrículas en lenguas extranjeras en los colegios australianos desde hace años ha sido atajado por el gobierno mediante la firma de convenios de colaboración en materia educativa con países asiáticos de interés estratégico y comercial. Esto ha provocado que el número de estudiantes de lenguas europeas siga descendiendo mientras las matrículas de chino o japonés aumentan<sup>6</sup>. Sin embargo, esta aparente falta de interés por el español a nivel escolar contrasta con los datos universitarios y los relativos a los programas del Ministerio de Educación español (MEC) en Australia, donde se observa que el número de alumnos de las Aulas y Agrupaciones de Lengua y de los auxiliares de conversación aumentan año tras año<sup>7</sup>.

**TABLA 4**

Diferencia en el número de escolares matriculados en lenguas extranjeras entre 2006 y 2010

	Francés	Español	Alemán	Chino	Japonés
Primaria	+18,2 %	+54,8 %	+1,8 %	+182 %	-1,2 %
Secundaria	-13,6 %	+34,4 %	-17 %	+22,6 %	-21,5 %

FUENTE: *Education Counts* (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda)<sup>8</sup>.

- 5 Datos relativos al Reino Unido obtenidos de Universities and Colleges Admissions Services (UCAS) y The National Centre for Languages (CILT); para los referentes a Irlanda: *El mundo estudia español 2007*.
- 6 Debido a la descentralización educativa de Australia, no existen datos a nivel nacional de las matrículas en lenguas extranjeras. A modo de ejemplo, véanse los relativos a Nueva Gales del Sur publicados por su Departamento de Educación: [https://www.det.nsw.edu.au/reports\\_stats/stats/schools.htm](https://www.det.nsw.edu.au/reports_stats/stats/schools.htm).
- 7 Para datos relativos a las universidades australianas, véase *El mundo estudia español 2007*; para los programas del MEC, «Evaluación de los programas de Educación en el Exterior».
- 8 <http://www.educationcounts.govt.nz/>.

El *Schooling Strategy 2005-2010* puesto en marcha por el gobierno neozelandés también propone una reforma del currículum que por primera vez incluirá un área de aprendizaje de lenguas extranjeras (*Learning Languages*). Los datos más recientes publicados por el Departamento de Educación revelan que el número de estudiantes de español se ha cuadruplicado desde 1997, y que actualmente es, junto con el chino, la lengua que más crece en todos los niveles educativos (tabla 4).

## Canadá

La gran diversidad demográfica de Canadá y la descentralización administrativa en materia educativa hacen difícil un análisis a escala nacional de la situación del español en su sistema de enseñanza. A grandes rasgos puede decirse que su presencia es alta y creciente en los estados con mayor densidad de población y grandes núcleos urbanos como Ontario, Alberta, Quebec o la Columbia Británica, mientras que en las regiones más despobladas es casi testimonial a nivel escolar –al igual que las demás «segundas lenguas»–, a excepción de Yukón, donde el español es la lengua más ofertada después de las aborígenes<sup>9</sup>. Esta vinculación urbana del español queda de manifiesto, por ejemplo, en el estado de Manitoba, donde los datos recopilados por el Departamento de Educación muestran que si bien el alemán es la «segunda lengua» más demandada en el estado (con vínculos históricos con Alemania), el español lo es en su capital, Winnipeg<sup>10</sup>.

La pujante presencia del español en el sistema educativo canadiense resulta extraordinaria dado que este favorece la enseñanza de lenguas de peso histórico y las pertenecientes a las comunidades inmigrantes asentadas en su

territorio, donde la población hispana es todavía minoritaria. Es la importancia comercial y cultural del español la que guía una demanda que se hace evidente, por ejemplo, en la creación por parte de varios estados de programas de educación a distancia de español o en la proliferación de programas escolares bilingües en el estado de Alberta. Gracias a la colaboración de su Departamento de Educación con el MEC, de las dos escuelas con las que comenzaron el programa en 2002 han pasado a diecisiete en 2007; de cien estudiantes a casi tres mil. Este estado ha firmado junto con Manitoba y Saskatchewan un currículum para la enseñanza de lengua y cultura española en Secundaria que ya se está poniendo en práctica; un programa similar ha sido aprobado recientemente en Quebec y la demanda de español en la Columbia Británica ha hecho que actualmente pueda cursarse en todos los tramos de la educación reglada.

En cuanto a los estudios universitarios, según los datos ofrecidos por la Asociación Canadiense de Hispanistas, el español se estudia en todos los estados del país y en el territorio de Yukón. El español es la lengua extranjera más demandada a nivel postsecundario, hasta el punto de que, según responsables universitarios, se está empezando a percibir más interés por el español que por el francés, lo que resulta difícil de cubrir por falta de presupuesto, apoyo gubernamental y profesorado.

## Estados Unidos

La enseñanza del español en Estados Unidos trasciende el ámbito estrictamente educativo y penetra en el espectro político, sociológico y cultural del país. Prueba suficiente de su peso

<sup>9</sup> *Annual Report. 2008-2009 Academic Year*. Departamento de Educación de Yukón.

<sup>10</sup> Departamento de Educación: <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/languages/index.html>.

cultural y económico son los fuertes movimientos en defensa del inglés frente al español.

La tendencia reciente a promover el aprendizaje de lenguas en la escuela sufrió un revés en 2009 cuando se decidió posponer a 2012 su inclusión en el National Assessment of Education. La enseñanza de idiomas sigue sin ser obligatoria en prácticamente ningún estado, lo que hace que el acceso a ella sea muy desigual y que se concentre principalmente en escuelas privadas y zonas urbanas.

De acuerdo con los datos publicados en un estudio de 2008, el número de escuelas que ofrecen lenguas internacionales ha descendido considerablemente desde 1997. A pesar de ello,

la presencia del español en aquellas donde sí se pueden estudiar idiomas está en torno al 90 % tanto en Primaria como en Secundaria (tabla 5).

El Departamento de Educación estadounidense ha puesto en práctica distintos tipos de programas escolares de lengua dependiendo de las características de la población de cada territorio. Estos programas cubren desde un contacto general con la lengua (*FLEX*), a clases tradicionales (*FLES*) o cursos para nativos. Particularmente innovadores son los *Two-Way Immersion Programs*, donde las clases se componen a partes iguales de estudiantes nativos en inglés y en español, y el horario lectivo se reparte entre los dos idiomas. En marzo de 2011, 384 colegios en veintiocho estados y el DC ofrecían este

**TABLA 5**

Lenguas presentes en Primaria y Secundaria en las escuelas con enseñanza de idiomas

	PRIMARIA			
	Español	Francés	Alemán	Chino
1997	79%	27%	5%	—
2008	88%	11%	2%	4%
Diferencia	+9%	-16%	-3%	—

	SECUNDARIA			
	Español	Francés	Alemán	Chino
1997	93%	64%	24%	—
2008	93%	46%	14%	4%
Diferencia	0%	-18%	-10%	—

FUENTE: Foreign Language Teaching in U.S. Schools<sup>11</sup>.

11 Center for Applied Linguistics (2009).

tipo de programa; de ellos, el 93 % eran en español<sup>12</sup>.

La adaptación de la oferta académica se observa también en la universidad, donde los cursos para nativos o los de disciplinas como el español jurídico, médico o de negocios aumentan cada año. De acuerdo con los datos publicados por el Modern Language Association (MLA)<sup>13</sup>, en el curso 2009/2010 el español continuaba siendo la lengua más aprendida a nivel universitario, con 100.000 matrículas más que todas las demás lenguas extranjeras combinadas, con cuatro veces más estudiantes que el francés, la segunda lengua más estudiada, y con catorce veces más estudiantes que el chino y veinticuatro que el árabe, las que más crecen (tabla 6).

### 3. Conclusiones

Se calcula que más del 90 % de los escolares europeos está aprendiendo inglés, y que la cifra total de personas que lo estudian en el mundo roza nada menos que los mil millones. Esto significa que las generaciones de angloparlantes nativos que no aprendan una lengua ex-

tranjera estarán en una desventaja competitiva importante con respecto al resto del mundo en solo una década. A pesar de que los gobiernos han tomado conciencia de esta circunstancia y han puesto en marcha importantes medidas con el fin de promover el multilingüismo entre sus ciudadanos, muchas de ellas son todavía insuficientes. De no emprenderse acciones más contundentes, millones de hablantes nativos de inglés continuarán siendo monolingües cuando se incorporen al mercado laboral.

La introducción de lenguas extranjeras en las escuelas y, sobre todo, la ampliación de la oferta lingüística, ha permitido descubrir la fuerte demanda de español que existe en todas las regiones del mundo. Los datos aquí expuestos no dejan lugar a dudas sobre la fuerte expansión de la lengua en los países de habla inglesa tanto en número de estudiantes como en su presencia en los sistemas educativos, aun teniendo en cuenta que su implantación es todavía escasa en algunos de ellos. Estas cifras favorables se refieren tanto a territorios con vínculos directos con los países hispanos —la inmigración, el comercio y la proximidad geográfica, en el caso de EE. UU. y Canadá; el turismo y la propiedad inmobiliaria,

**TABLA 6**

**Estudiantes de lenguas en las universidades estadounidenses**

	Total lenguas	Español	Francés	Alemán	Chino	Árabe
2002	1.321.320	746.267	201.979	91.100	34.153	10.584
2009	1.682.627	868.986	216.419	96.349	60.976	35.083
Diferencia	+27,3%	+16,4%	+7%	+5,7%	+78%	+231%

FUENTE: *Enrollments in Languages Other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009, MLA.*

<sup>12</sup> Datos procedentes del Center for Applied Linguistics (CAL): <http://www.cal.org/twi/directory/>.

<sup>13</sup> Datos disponibles en: [http://www.mla.org/2009\\_enrollmentsurvey](http://www.mla.org/2009_enrollmentsurvey).

en el del Reino Unido—, como a estados con los que no se mantienen lazos importantes, como Nueva Zelanda. Esto hace pensar que el español se está empezando a concebir como una «lengua del futuro» o una segunda lengua internacional, debido mayoritariamente a la creciente importancia comercial de los países latinoamericanos y de las empresas españolas, así como al peso de la lengua y la cultura hispana en los EE. UU., país que se ha convertido en una referencia no solo en cuanto a la tendencia general hacia el aprendizaje de español, sino también en el desarrollo de programas y metodologías docentes. Esta situación se acentuará con toda probabilidad en los próximos años debido al estado actual de crecimiento, a la inmigración y a la implantación de programas que impongan la obligatoriedad del aprendizaje de lenguas.

El momento de marcado interés internacional por el español resulta evidente, además, en otros indicadores como las recientes cifras relativas al programa de movilidad estudiantil Erasmus —que muestran que España es, por noveno año consecutivo, el destino preferido por los estudiantes europeos—, la proliferación de escuelas y programas de idiomas en toda Latinoamérica, o la fuerte expansión del Instituto Cervantes y los programas de cooperación educativa del Ministerio de Educación por todo el mundo. Esto va acompañado por un fuerte crecimiento del mercado privado de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, y por el surgimiento de un gran número de opciones laborales vinculadas al crecimiento y la enseñanza del español.

Salvado el obstáculo «cultural» de no haber sido una lengua tradicionalmente estudiada en muchos de los países anglófonos, la nueva barrera a la que nos enfrentamos es la carencia de personal docente preparado y de recursos educativos acordes a los nuevos enfoques pedagógicos

tanto en metodología como en uso de las nuevas tecnologías. En este terreno es decisiva la labor del Ministerio de Educación español y del Instituto Cervantes, que están respondiendo a esta deficiencia por medio de programas de intercambio y formación del profesorado cuyos números crecen cada año. Es necesario que se pongan en marcha nuevas fórmulas para favorecer la difusión de la lengua y la formación docente, y que se expandan las que han demostrado su éxito, como las Secciones Bilingües gestionadas por el gobierno español en países del este de Europa. Del mismo modo, es indispensable que se favorezca la colaboración internacional en materia lingüística mediante acuerdos como los memorandos firmados recientemente entre España y Portugal e Italia. Es de esperar que en un futuro no muy lejano los distintos países habiliten nuevas formas de acceso a la función docente, ya sea flexibilizando el acceso a puestos de trabajo en la educación reglada —rebajando, por ejemplo, la exigencia de conocer otras lenguas cooficiales—, o creando programas universitarios específicos para este fin. Solo así se podrá asegurar la calidad de la enseñanza de una lengua cuya importancia no parece que vaya a dejar de crecer en mucho tiempo.

## Referencias bibliográficas citadas

- AUSTRALIAN EDUCATION UNION (2006). *The OECD Education at a Glance Report 2006. A Preliminary Summary of Selected Statistics*. Melbourne. Disponible en: <http://www.aeufederal.org.au/Publications/Oecd2006.pdf>.
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (CAL) (2009). *World Language Teaching in American Schools. Preliminary Results from the National K-12 Foreign Language Survey*. Disponible en: <http://www.cal.org/projects/flsurvey.html/>.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). «Los europeos y las lenguas». *Eurobarómetro Especial 64.3/243*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004). «Educación y formación 2010» – Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa». Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. Doc. n.º 14358/03 EDUC 168 - COM (2003) 685-final. Disponible en: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/04/st06/st06905.es04.pdf>.

MINISTERIAL COUNCIL FOR EDUCATION, EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT AND YOUTH AFFAIRS (MCEECDYA) (1999). *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the 21st Century*. Disponi-

ble en: [http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/adelaide\\_declaration\\_1999\\_text,28298.html](http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/adelaide_declaration_1999_text,28298.html).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA (2008). *El mundo estudia español 2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

—. (2010). «Evaluación de los programas de Educación en el Exterior». *Estadística de la Acción Educativa en el Exterior*. Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/externo/accion-educativa/evolucion.pdf?documentId=0901e72b808930f0>.





PART TWO:  
LANGUAGE IN THE EDUCATION SYSTEM

# Spanish in the school systems of English-speaking countries

M.<sup>a</sup> José Ferrari

## 1. Introduction

As determined by a survey conducted by the European Commission of Education in 2006, Ireland and the United Kingdom are the countries in the EU with the fewest number of citizens who speak more than one language<sup>1</sup>. According to the OECD, Australia is the developed country that dedicates the least amount of time to teaching foreign languages in school<sup>2</sup>, and in the U.S. only 25 % of those surveyed in 2001 declared that they were able to maintain a conversation in a language other than English, taking into account that 1 out of 5 American residents admitted using a foreign language at home<sup>3</sup>. The fact is that, in spite of their deserved prestige, the school systems of the powerful countries of the English-speaking world share the same limitation: the lack of attention to the teaching of foreign languages.

The common causes of this situation are the importance of English as an international language, and the particular linguistic circumstances of the majority of English-speaking countries, where English coexists, officially or not, with other native languages of historical relevance. The trend of educational policies has been to protect these native languages by making their study obligatory, thus leaving little space to official curricula for the study of foreign ones.

This reality, however, is beginning to change. Immigration and recent conflicts “between civilisations” have demonstrated the importance of languages in understanding other cultures, and the change of players in international commerce together with

the opening of new markets have shown that languages are essential to compete successfully in a global economy. Because of these and other factors, practically all English-speaking countries are developing programmes to promote the teaching of foreign languages in school, thereby satisfying a public demand that for years was being met by the private sector and in extra-curricular hours. All the new programmes specifically mention a particular interest in the teaching of Spanish.

## 2. The teaching of Spanish in some English-speaking countries

### Ireland and the United Kingdom

In Ireland and the United Kingdom, the human and material limitations derived from the almost exclusive availability of French and German in schools for decades make the diversification of language teaching promoted by their governments both difficult and costly. In 2002 all European governments signed the “Education and Training 2010” work programme and committed themselves to introducing two foreign languages in schools and diversifying the language offer. This brought Spanish and Italian into British and Irish formal education. Since then, we have witnessed a decline of those two traditionally popular languages and a significant rise of Spanish in both countries.

Although none of these countries require the learning of a foreign language at elementary school level, both promote it by offering resources for its implementation. In the case

<sup>1</sup> *Special Eurobarometer 64.3/243* (2006).

<sup>2</sup> Australian Education Union (2006).

<sup>3</sup> Survey carried out by Gallup Agency between March 26th and March 28th, 2001.

of Ireland, the Modern Languages in Primary Schools Initiative (MLPSI<sup>4</sup>), which helps schools to introduce a new language, has grown at a vertiginous rate since its foundation in 1998, and currently has more than 500 affiliated centres. Spanish, which is taught in 98 of them and has recently surpassed German, is the fastest growing language (Table 1).

Even though there is no data regarding the number of students registered in Spanish at the level of secondary education, we can consider those enrolled in foreign language assessment for the state exams. The figures published by British and Irish institutions coincide with the rising patterns of Spanish learning vis-à-vis the decline of French and German (Tables 2 and 3).

**TABLE 1**  
Evolution of centres affiliated with MLPSI

Year	Total	French	German	Italian	Spanish
1998-1999	264	133	71	22	38
2009-2010	522	307	96	21	98
Difference	+97.7 %	+130%	+35.2%	-4.5 %	+157.8%

SOURCE: MLPSI.

**TABLE 2**  
Changes in registration for official exams in the U.K. between 2000 and 2009

	Total	French	German	Spanish
GCSE	-7.5%	-12.2%	-10.1%	+6.5%
GCE (A-levels)	+2.9%	+2.1%	-2.7%	+5%

SOURCE: Department of Education.

**TABLE 3**  
Changes in registration for official exams in Ireland between 2000 and 2009

	French	German	Spanish
Jr. Certificate	-20.5%	-28.3%	+150.8%
Final Leaving Certificate	-18.1%	-19.2%	+120.9%

SOURCE: State Examinations Commission.

<sup>4</sup> Programme information and data available at <http://www.mlpsi.ie/>.

The registration trends in these statistics show continuity at university level<sup>5</sup>.

Despite the scarce presence of foreign languages in schools, British education is not unfamiliar with multilingualism. Since the seventies, the Welsh Government has been managing “immersion programmes” that use Welsh as the medium of instruction. The success achieved by these bilingual programmes is shown by the large and growing number of non-Welsh-speaking parents who are choosing to send their children to this type of school.

### Australia and New Zealand

The school systems in Australia and New Zealand are currently the objects of ambitious reforms that aim to improve considerably the general state of language teaching, particularly Spanish. The Australian government is

implementing a new mandatory curriculum for schools called *National Goals for Schooling in the Twenty-First Century* that considers, in its second phase, the requirement to offer a series of languages, including Spanish. For years, the government has offset the rapid decline in foreign language registration in Australian schools by signing collaboration agreements in educational matters with Asian countries of strategic and commercial interest. As a result, the number of students of European languages has continued to drop while the registrations in Chinese or Japanese have increased<sup>6</sup>. However, this apparent lack of interest in Spanish at school level is in contrast with the data on the Spanish Department of Education programmes in Australia, which show a steady yearly increase in the number of students in language classes and interest groups, and in the number of language and culture assistants<sup>7</sup>.

**TABLE 4**

Changes in the number of registered students in foreign languages between 2006 and 2010

	French	Spanish	German	Chinese	Japanese
Elementary	+18.2%	+54.8%	+1.8%	+182%	-1.2%
Secondary	-13.6%	+34.4%	-17%	+22.6%	-21.5%

SOURCE: Education Counts (New Zealand Ministry of Education)<sup>8</sup>.

- 5 U.K. data obtained from Universities and Colleges Admissions Services (UCAS) and The National Centre for Languages (CILT); for Ireland data, see *El mundo estudia español 2007* (2009).
- 6 Due to the decentralisation of the Australian school system, data on registration figures in foreign languages at the national level are scarce. For examples, please refer to the data relative to New South Wales published by its Department of Education. [https://www.det.nsw.edu.au/reports\\_stats/stats/schools.htm/](https://www.det.nsw.edu.au/reports_stats/stats/schools.htm/).
- 7 For information on Australian universities, see *El mundo estudia español 2007* and *El mundo estudia español 2009*; for the Spanish Department of Education programmes see Estadísticas de la Acción Educativa en el Exterior: «Evaluación de los programas de Educación en el Exterior». <http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/externor/>.
- 8 <http://www.educationcounts.govt.nz/>.

The Schooling Strategy 2005-2010, launched by the New Zealand government, also proposes a curriculum reform that for the first time will include a section for the learning of foreign languages (Learning Languages). The most recent data published by the Department of Education reveals that the number of Spanish students has increased fourfold since 1997, being today, together with Chinese, the fastest growing language at all levels of schooling (Table 4).

## Canada

The significant demographic diversity of Canada, and its decentralised administrative structure in educational matters, renders a comprehensive analysis of the teaching of Spanish in the school system very difficult at the national level. Broadly speaking, its presence is significant and increasing in the most densely populated states and in big urban nuclei such as Ontario, Alberta, Quebec or British Columbia. With the exception of Yukon, where Spanish is the most widely offered language after indigenous tongues, in the rest of the lesser populated regions the presence of Spanish is almost non-existent at the school level —together with the other second languages<sup>9</sup>. This urban link with Spanish is evident, for instance, in the state of Manitoba, where the data compiled by the Department of Education shows that whereas German is the second language in highest demand in the state, which has historical ties with Germany, it is Spanish that is in highest demand in its capital, Winnipeg<sup>10</sup>.

The thriving presence of Spanish in the Canadian school system, which favours the instruction of languages of historical relevance and those belonging to immigrant communities

settled in its territory, seems extraordinary given that the Hispanic population is still a modest minority. It is the commercial and cultural importance of Spanish that drives the demand for Spanish distance learning programmes, and is also behind the proliferation of bilingual school programmes in the state of Alberta. Thanks to the collaboration of the Alberta Department of Education with the Spanish Department of Education, the number of schools that started the programme in 2002 has grown from 2 to 17 in 2007, and the number of students has gone from 100 to almost 3,000. Together with Manitoba and Saskatchewan, Alberta has signed on a curriculum for the teaching of Spanish language and culture in secondary schools that is already being put into practice. A similar programme was recently approved in Quebec, and because of the demand for Spanish in British Columbia, it is now available at all levels of institutionalised schooling.

At the university level, and according to the data made available by the Canadian Association of Hispanists, Spanish is taught in all provinces including the Yukon Territory. Spanish is the foreign language in highest demand after secondary school, to the point that, according to university sources, the interest in Spanish is surpassing French in the English speaking provinces. This demand is difficult to meet due to budget and teaching personnel limitations, and lack of government support.

## United States

In the U.S. the teaching of Spanish transcends the educational sphere strictly speaking and engages the political, the sociological, as well as the cultural spheres of the country. Its cultural

<sup>9</sup> Annual Report. 2008-2009 Academic Year. Yukon Department of Education (Canada).

<sup>10</sup> Department of Education of Manitoba (Canada). <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/languages/index.html/>.

and economic weight is sufficiently proven in the powerful movements that aim to defend English vis-à-vis Spanish.

The recent trend to promote the learning of foreign languages in schools suffered a setback in 2009 when its inclusion in the National Assessment of Education was postponed. Language teaching is yet to be mandatory in all states, which means access is unequally distributed and mostly concentrated in private schools and urban areas.

According to the data published by a 2008 study, the number of schools that offer international languages has decreased considerably since 1997. Nonetheless, the

presence of Spanish in those that do offer languages is about 90 % in both elementary and secondary schools (Table 5).

The U.S. Department of Education has implemented different types of school language programmes depending on area demographics. These programmes range from a general contact with the language (FLEX), to traditional classes (FLES), to courses for native speakers. The Two-Way Immersion Programmes, where classes combine an equal number of native speakers of English and Spanish, and lecture time is equally divided between the two languages, are particularly innovative. In March 2011, 384 schools in 28 states and D.C. offered

**TABLE 5**  
Languages offered in elementary and secondary schools with foreign language programmes

	ELEMENTARY			
	Spanish	French	German	Chinese
1997	79%	27%	5%	—
2008	88%	11%	2%	4%
Change	+9%	-16%	-3%	—

	SECONDARY			
	Spanish	French	German	Chinese
1997	93%	64%	24%	—
2008	93%	46%	14%	4%
Change	0%	-18%	-10%	—

SOURCE: Foreign Language Teaching in U.S. Schools<sup>11</sup>.

11 Center for Applied Linguistics (2009).

this kind of programme, of which 93 % were in Spanish<sup>12</sup>.

At university level too, courses for native speakers or for specific disciplines such as Spanish for law, medicine, or economics increase every year. According to the data provided by the Modern Language Association (MLA) in 2010 regarding the 2008-2009 academic year<sup>13</sup>, Spanish continues to be the most frequently pursued language at university level, with 100,000 more enrolments than all other foreign languages combined, and accounting for more than four times the number of students than French (the second most studied), 14 times more students than Chinese and 24 more than Arabic, these two being the fastest growing languages (Table 6).

### 3. Conclusions

With more than 90% of European school children learning English, and the estimated total number of English learners in the world being close to one billion, speaking English, and only English, is not a competitive advantage anymore. It has become

essential that the young generations of native anglophones learn foreign languages. In spite of the recent reforms that have introduced second languages in formal education, more effort has to be made to effectively integrate them in schools and to make sure that all children are learning them.

The introduction of foreign language classes in school curricula and the diversification of the linguistic offer have uncovered the existence of a strong demand for Spanish language around the world. The data discussed here leave little doubt as to the significant expansion of Spanish in English speaking countries in terms of the number of students and its presence in school systems. These figures refer both to regions with direct ties to Spanish speaking countries —in the case of the U.S. and Canada, immigration, commerce and geographical proximity; for the U.K. it is tourism and real estate —as well as to states without significant connections, such as New Zealand. This suggests that Spanish is beginning to be perceived as a language of the future or as a second international language, due for the most part to the growing commercial importance of Latin American countries and of Spanish companies, as well as to the relevance of Hispanic language and culture in

**TABLE 6**  
Foreign language students in American universities

	Total languages	Spanish	French	German	Chinese	Arabic
2002	1,321,320	746,267	201,979	91,100	34,153	10,584
2009	1,682,627	868,986	216,419	96,349	60,976	35,083
Changes	+27.3%	+16.4%	+7%	+5.7%	+78%	+231%

SOURCE: Enrollments in Languages Other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009, MLA.

<sup>12</sup> Data from the Center for Applied Linguistics (CAL) for Two-Way Immersion Programs. <http://www.cal.org/twi/directory/>.

<sup>13</sup> [http://www.mla.org/2009\\_enrollmentsurvey](http://www.mla.org/2009_enrollmentsurvey).



the U.S. In all likelihood this situation will become more pronounced as a result of the current state of growth, immigration and the implementation of programmes that make the learning of foreign languages a school requirement.

The current moment of high international interest in Spanish is evidenced as well by other elements, such as the recent figures regarding the ERASMUS programme, which show that Spain has become the preferred destination for European students for the ninth year; the proliferation of language schools in all Latin America; and the strong expansion of the Instituto Cervantes and the Spanish Department of Education programmes of educational cooperation around the world. As a consequence, a large private market related to ‘Spanish as a second language’ is being developed, and the number of Spanish language-related job offers are rising.

Putting aside what we can call a *cultural* obstacle, the fact that Spanish has not been a language traditionally studied in many English-speaking countries, the new barrier to overcome now is the lack of well-trained instructors and teaching resources, both regarding modern methodologies and the use of new technologies. In this area, the work of the Spanish Department of Education and the Instituto Cervantes is decisive, thanks to the growing number of programmes for student exchange and teacher formation. New formulae to promote the language should be designed, and those that are succeeding, such as the Bilingual Sections, should expand to other countries. The governments of Spanish-speaking countries should seek to sign agreements of international linguistic collaboration, such as the one recently established by Spain with Portugal and Italy. It is hoped that in the near future different countries will open new avenues of access to “pedagogic labour”, whether by making access to jobs in institutionalised education more flexible —for instance, lowering the requirements to know other co-official languages—

or by creating university programmes specifically directed to this end. Only then can the quality of language teaching be guaranteed to ensure the continuing relevance of languages in the worlds of education and employment.

## References

- Australian Education Union. (2006) *The OECD Education at a Glance Report 2006. A Preliminary Summary of Selected Statistics*. Melbourne. <http://www.aeufederal.org.au/Publications/Oecd2006.pdf>.
- Center for Applied Linguistics (CAL). (2009) *World Language Teaching in American Schools. Preliminary Results from the National K-12 Foreign Language Survey*. <http://www.cal.org/projects/flsurvey.html/>.
- Council of the European Union. (2004) "Education & Training 2010" - *The success of the Lisbon Treaty hinges on urgent reforms*. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Doc. n 14358/03 EDUC 168 –COM (2003) 685-final. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/04/st06/st06905.en04.pdf>.
- European Commission. (2006) *Special Eurobarometer 64.3/243, Europeans and their languages*. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf).
- Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (MCEECDYA). (1999) *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the 21st Century*. [http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/adelaide\\_declaration\\_1999\\_text,28298.html](http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/adelaide_declaration_1999_text,28298.html).
- Ministerio de Educación de España. (2005) *El mundo estudia español 2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- . (2010) "Evaluación de los programas de Educación en el Exterior". *Estadística de la Acción Educativa en el Exterior*, Subdirección General de Cooperación Internacional. <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/exterior/accion-educativa/evolucion.pdf?documentId=0901e72b808930f0>.

PARTE DOS:  
LA LENGUA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

# La transformación del aprendizaje de inglés en los países de habla hispana

M.<sup>a</sup> José Ferrari

## 1. Introducción

En octubre de 2010 Chile era el primer país de América Latina en realizar una medición censal de los conocimientos de inglés de sus ciudadanos. Para ello se examinó a escolares de tercer medio (16 y 17 años) procedentes de todos los colegios del país, una muestra total de 240.000 personas, que hicieron un test basado en el TOEIC (*Test of English for International Communication*). Los resultados fueron desalentadores: solo el 11 % de los alumnos alcanzaba el nivel básico, es decir, lograba entender frases sencillas. Un análisis detallado revelaba que los conocimientos variaban enormemente en función del nivel socioeconómico de los estudiantes: mientras que un 69 % de los que pertenecían a un nivel alto pasaba la prueba, solo lo hacía un 0,3 % de los que procedían del más desfavorecido. Además, los cien colegios con las notas más altas, salvo tres, eran privados<sup>1</sup>. A la vista de la situación, el ministro de Educación anunciaba la creación de un nuevo Plan Nacional de Inglés<sup>2</sup>.

Los escasos conocimientos de la lengua inglesa y las fuertes desigualdades educativas por grupos socioeconómicos que desvela la encuesta chilena son elementos comunes a todos los países de habla hispana. Un estudio

de las competencias en inglés de 44 países publicado en 2011 por la compañía de enseñanza de lenguas Education First (EF) afirma que la región de la América meridional es la que presenta peores conocimientos de inglés de todo el mundo, a la vez que sitúa a España en los últimos puestos de Europa, solo por delante de Rusia y Turquía. Según el *ranking* realizado por el estudio, ningún país de habla hispana muestra conocimientos muy altos o altos de inglés. En cuanto a los que tienen un nivel medio, Argentina es el país con mejores resultados, seguido de México. El resto de los países está en el nivel bajo (Costa Rica, España, Guatemala y El Salvador, en este orden) o muy bajo (República Dominicana, Perú, Chile, Ecuador, Venezuela, Panamá y Colombia)<sup>3</sup>.

El desconocimiento del idioma inglés entre los ciudadanos de habla española responde a un problema de mentalidad, a malas políticas educativas y a deficiencias metodológicas docentes.

La actitud de los hispanos hacia la lengua inglesa ha sido durante mucho tiempo indolente, si no negativa: solo de forma reciente se ha empezado a ver en ella una herramienta útil para la vida real y no una mera materia escolar. Desde hace mucho tiempo en la América hispana el inglés se ha considerado no solo la lengua de las élites, sino

<sup>1</sup> Los resultados completos de la evaluación están disponibles en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=208390>.

<sup>2</sup> Ministerio de Educación de Chile. «Simce [Sistema de Medición de Calidad de la Educación] de inglés: solo el 11 % de los alumnos de 3.º medio comprende frases cotidianas y textos breves y sencillos». Disponible en: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=10&id\\_contenido=13832](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=1&id_seccion=10&id_contenido=13832).

<sup>3</sup> Aunque ilustrativos en términos generales de la situación, tal como indican los autores del estudio (*Más sobre el Índice*) los resultados de esta encuesta no pueden tomarse como representativos de cada país en su conjunto pues se basan en las respuestas de personas autoseleccionadas que han realizado los test de inglés de la compañía presencialmente o en línea. Son, por tanto, personas interesadas en aprender inglés o medir su competencia en la lengua, y que cuentan con acceso a Internet y conocimientos de su uso, lo que probablemente varíe los resultados nacionales al alza al excluir a grupos marginales o con un bajo nivel educativo. Del mismo modo quedan excluidas, a nuestro parecer, personas con conocimientos muy altos de inglés. La muestra es de al menos cuatrocientas personas por país.

una forma de imperialismo cultural de los «nuevos colonizadores» yanquis, idea todavía presente en algunos discursos oficiales. Esto se ha visto reforzado por un sentimiento de suficiencia basado en el alto número de hablantes de español y en que esta fuera durante mucho tiempo la lengua principal de sus relaciones comerciales. Como consecuencia de esto, así como del escaso presupuesto dedicado a la educación y de la necesidad de atender a otros problemas más acuciantes (la escolarización de grupos marginados, la alfabetización en castellano, el absentismo escolar o la falta de infraestructuras, entre otros), las autoridades políticas prestaron poca atención al aprendizaje del inglés. Profesores con escasos conocimientos de la lengua y un método docente inefectivo basado en la memorización léxica y la realización de ejercicios de gramática, convirtieron al inglés en una materia siempre estudiada pero nunca aprendida.

Las transformaciones globales han hecho que esta situación haya comenzado a cambiar. Las autoridades han tomado conciencia de la importancia de enseñar la lengua a sus ciudadanos y de la necesidad de hacerlo de manera eficaz. Incluso las naciones más alejadas de la órbita económica y política occidental están empezando a ver en el inglés una oportunidad: una nueva identidad de hispanos multilingües, globales y competitivos, y no una pérdida de identidad. El factor más importante detrás de este cambio es el papel creciente de estos países en el teatro del comercio internacional: España a través de su membresía en la Unión Europea y de sus empresas multinacionales, y América Latina como fuente de mano de obra, como mercado y como destino turístico internacional. Esto ha multiplicado la necesidad de personal local cualificado

y capaz de desenvolverse en un contexto global. Muchas veces tomando como referencia las transformaciones acaecidas en los países asiáticos, los gobiernos han aprendido que el inglés ofrece no solo una salida a los problemas de desempleo, sino una verdadera herramienta de movilidad social que puede moderar las diferencias entre sus ciudadanos. Se han dado cuenta de que, a la hora de competir por inversión extranjera, contar con una fuerza laboral con conocimientos de inglés ha pasado a ser un elemento más a considerar en la toma de decisión de las compañías, junto a otras como la estabilidad política o las condiciones fiscales. Los países centroamericanos que pugnan por albergar las sedes de los *call centres* internacionales ya se han dado cuenta.

Así pues, el aprendizaje de inglés en los países de habla hispana está atravesando un momento de importantes transformaciones. Desde hace pocos años se están poniendo en marcha complejas reformas educativas que tienen en el inglés uno de sus nuevos pilares. Se ha dado el primer paso; en los próximos años se verá quién es capaz de continuar haciendo el camino y a qué velocidad.

## 2. La situación del inglés en la enseñanza de los países hispanos

Un análisis de la situación actual del aprendizaje del inglés en los países hispanos reviste importantes dificultades. Determinar el número de personas que lo hablan o lo estudian resulta prácticamente imposible por varios motivos: primero, porque con la única excepción de España<sup>4</sup>, no existen datos oficiales sobre

<sup>4</sup> Son varios los índices que han medido en años recientes en España tanto los conocimientos de inglés de los ciudadanos como las actitudes generales de la población ante la enseñanza del inglés. A nivel nacional, contamos con los Barómetros de 2007 y 2009 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), y con los Eurobarómetros de 2001 y 2006 sobre conocimientos lingüísticos («Los europeos y sus lenguas») llevados a cabo por la Comisión

el número de estudiantes que lo aprenden en la enseñanza formal ni sobre los conocimientos lingüísticos de los ciudadanos<sup>5</sup>. A esto se suma el hecho de que una parte importante del aprendizaje de inglés tiene lugar en el extranjero, en el sector privado o de manera informal. Especialmente relevante es el caso de las decenas de millones de hispanos residentes en EE. UU. y otros países de habla inglesa, en muchos casos de manera ilegal. Es muy difícil saber, por ejemplo, cuál es el número real de ciudadanos mexicanos, dominicanos o guatemaltecos que hablan inglés porque lo utilizan o lo han utilizado en sus estancias en el extranjero.

Otro obstáculo al que nos enfrentamos es la imposibilidad de establecer una correlación directa entre la asistencia a un alto número de horas lectivas de inglés y el dominio de la lengua, como lo demuestra la encuesta chilena o la experiencia de tantos españoles que asistieron a la escuela en los años 80 y 90. Sería necesario, por tanto, que los gobiernos llevaran a cabo mediciones periódicas de conocimientos reales del idioma y que crearan fórmulas para evaluar la capacidad comunicativa de los hablantes y no sus conocimientos gramaticales de la lengua.

Sí es posible revisar la presencia del inglés en los sistemas educativos. El inglés es obligatorio

en algún tramo de la enseñanza formal, generalmente en Secundaria, en todos los países de habla hispana salvo en cinco: Guatemala, El Salvador, Cuba, Honduras y Bolivia<sup>6</sup>, donde suelen existir importantes movimientos que solicitan su introducción (una encuesta de 2007 encargada por el diario guatemalteco *El Periódico*, por ejemplo, indicaba que un 93,1 % de los consultados destacaba la necesidad de implantar el inglés en las escuelas como una de sus mayores preocupaciones<sup>7</sup>). Países como Chile, Argentina o México están en proceso de introducir su enseñanza en Primaria, mientras España prevé hacerlo desde la Educación Infantil. Solo en casos muy puntuales (los colegios pertenecientes al programa de colaboración del Ministerio de Educación y el British Council y algunos centros gestionados por la Comunidad de Madrid, en España, o por la región de Quintana Roo, en México) existen centros públicos de enseñanza bilingüe donde se emplea el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), es decir, donde otras materias escolares se enseñan en inglés.

Todos los sistemas de educación de los países hispanos se enfrentan a un problema común: la falta de personal docente cualificado. La incorporación de hablantes nativos a puestos de trabajo públicos es difícil debido a los requisitos de entrada y la mala remuneración de los maestros

Europea de multilingüismo. Los datos del número de estudiantes de lenguas en todos los niveles de la educación pública y concertada, así como en las escuelas oficiales de idiomas, dependientes del Gobierno central, están disponibles en la página web del Ministerio de Educación. Los datos de movilidad internacional tanto del alumnado como del profesorado europeo son publicados anualmente por la Comisión de Educación y Formación.

- 5 A pesar de que todos los países de América Latina publican los datos sobre el número total de estudiantes matriculados en las escuelas y de que los planes de estudios determinan la obligatoriedad o no de la enseñanza de inglés, en muchas regiones esta opción no es aún una realidad, datos no considerados en las estadísticas oficiales.
- 6 En Bolivia se aprobó, en diciembre de 2010, la *Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, uno de cuyos objetivos es establecer la enseñanza trilingüe en español, inglés y las lenguas aborígenes, en la enseñanza formal desde Primaria, medida que todavía no se ha puesto en marcha con relación al inglés.
- 7 «Los guatemaltecos califican mal al sistema educativo», *El Periódico* (Guatemala), 24 de mayo de 2007. Disponible en: <http://www.elperiodico.com.gt/es/20070524/actualidad/39960/>.

en comparación con el sector privado. La mayoría se nutren casi exclusivamente de profesores hispanohablantes que han aprendido la lengua en su propio país y que nunca han viajado a un país anglófono. Estudios llevados a cabo en Colombia, Ecuador, México o Chile revelan que una parte importante del profesorado no pasa los exámenes de inglés más elementales. Este problema no solo redundaría en una mala calidad de las clases, sino que está retrasando la puesta en marcha de las reformas pues, en lugar de recurrir a profesores veteranos, las autoridades educativas se están viendo obligadas a formar nuevas plantillas no solo en inglés, sino también en nuevas estrategias docentes acordes con el enfoque comunicativo.

De este modo, ya sea porque el sistema público no ofrece clases de inglés o porque su enseñanza es deficiente, lo cierto es que el mundo hispano sigue recurriendo en gran medida al sector privado para su formación lingüística. Existe en todos los países un potente y creciente mercado de centros privados de educación bilingüe o de habla inglesa, ya sean guarderías, colegios o universidades. Este último caso es especialmente interesante. Si hasta hace pocos años la posibilidad de realizar estudios superiores en inglés en países hispanos se reducía a las carreras específicamente vinculadas a esta lengua (el turismo, la hostelería o los negocios), con el fin de atraer a los miles de estudiantes hispanos que realizan sus estudios superiores en países de habla inglesa<sup>8</sup>, están surgiendo universidades donde la lengua de enseñanza para todos los estudios es el inglés. Tanto estos centros como los que ofrecen las clases en cas-

tellano están asistiendo a un fuerte ascenso en la demanda de estudios encaminados a formar profesores de inglés.

Una de las fuentes más comunes de formación lingüística para niños y adultos son las academias de idiomas, muy numerosas en todas las ciudades hispanas y que ofrecen una calidad muy desigual en su enseñanza. Si en la educación pública es casi imposible encontrar profesores de inglés nativos, muchas academias presentan el problema contrario: docentes nativos pero con altos índices de rotación y escasos conocimientos pedagógicos (una fuente habitual son los populares programas de «voluntariado» a través de los cuales jóvenes angloparlantes pasan un tiempo en América Latina enseñando inglés). Como reacción a esta situación, se han creado recientemente en casi todos los países índices de certificación que miden la calidad de las academias de idiomas y exigen cursos de formación continua para sus empleados.

Por último, no puede hacerse una radiografía de la situación del inglés en los países hispanos sin resaltar la importante labor llevada a cabo por los gobiernos de países angloparlantes, especialmente EE. UU. y Gran Bretaña, a través de la firma de tratados de colaboración y de sus instituciones.

La labor educativa de las secciones culturales de las embajadas de EE. UU. en Hispanoamérica y España se basa en gran medida en la concesión de becas de estudios e investigación, la gestión de programas de intercambio y la formación docente. En países como Bolivia, México, Ecuador

<sup>8</sup> De acuerdo con las estadísticas publicadas por el Institute of International Education (IIE) en el *Open Door Report* de 2010, en las universidades y centros de enseñanza superior americanos había 57.164 estudiantes procedentes de países de habla hispana durante el curso 2009-2010. Según un estudio de *The Complete University Guide*, en el curso 2008-2009 había 2.466 estudiantes españoles en las universidades británicas (no existen datos para los demás países hispanos). Disponible en: <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/international/breakdown/where-they-come-from/>.

o Uruguay, las embajadas gestionan además centros de enseñanza de inglés de los que se benefician miles de estudiantes (solo en Uruguay hay actualmente 44 de estos centros). En años recientes han adquirido especial importancia por su labor de asesoramiento a las autoridades locales y a los directores de las escuelas en el establecimiento de la enseñanza de inglés.

Además de tareas ya tradicionales como las clases de lenguas, la administración de exámenes oficiales y la labor de difusión cultural, el British Council se ha convertido en un actor principal en el proceso de transformación de la enseñanza de inglés de muchos países hispanos: entre sus principales acciones destaca la colaboración con los gobiernos de Ecuador y Colombia en el diseño de sus reformas educativas (el programa CRADLE ecuatoriano ha beneficiado hasta la fecha a más de un millón de estudiantes) o la gestión junto al Ministerio de Educación español de un programa nacional de colegios bilingües de financiación pública.

### 3. Tiempo de reformas

Países como Colombia, España, México, Chile o Costa Rica han aprobado complejos planes nacionales de enseñanza que introducen reformas en todas las áreas vinculadas a la enseñanza del inglés. Así, los nuevos planes de educación lingüística abarcan de manera simultánea reformas curriculares, ampliaciones en el acceso a clases de inglés tanto escolares como extraescolares, la evaluación, formación y actualización del profesorado, la dotación de nuevas estructuras tanto físicas como tecnológicas, el diseño de recursos docentes acordes con los nuevos enfoques educativos, programas de inmersión lingüística, la utilización de índices de evaluación comunes (en general el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*) o proyectos intersectoriales de

formación, por nombrar algunos. Entre los recursos concebidos específicamente para los contextos socioculturales de estos países destacan, por ejemplo, métodos de idiomas para regiones rurales o aisladas, programas de voluntariado para involucrar a la población extranjera de habla inglesa residente en estos países, recursos de enseñanza basados en las lenguas indígenas o cursos de formación técnica en inglés en las nuevas industrias donde existe demanda, como los centros de servicio o *call centres*.

En términos generales, los cambios introducidos se basan en dos tipos de acciones: por un lado, la implantación del inglés de forma igualitaria en todos los centros de educación pública, que aspira a transformar la realidad sociolingüística de los países a medio-largo plazo y a recortar la distancia entre la educación pública y la privada; y por otro, las que se centran en facilitar mediante becas el acceso de estudiantes de menos recursos a centros de educación privados, ya sea por méritos académicos o procedencia, con el objetivo de formar de manera más rápida a un número menor de estudiantes y reforzar una clase media basada en el conocimiento del inglés. El primer grupo de medidas, las más ambiciosas, se enfrenta a grandes dificultades debido a las deficiencias generales de los sistemas de educación y a la necesidad de formar a un alto número de profesores y dotar de medios a todas las escuelas, costosos cambios que requieren un esfuerzo continuado en el tiempo. La segunda fórmula, menos popular, puede suponer una mera perpetuación de las desigualdades entre la educación pública y la privada en el caso de que fracasen las reformas del sistema estatal.

### 4. Conclusiones

El momento de dinamismo que se vive en los países hispanos en su aspiración a transformar-

se en regiones multilingües en solo una década no puede ignorar los grandes retos a los que se enfrenta. Convertir la lengua de las élites en una lengua de conocimiento masivo en una región donde el índice de fracaso y abandono escolar es uno de los más altos del mundo representa uno de los principales obstáculos. A ello se suma el movimiento de defensa y conservación de las culturas indígenas que, en países como Paraguay, Bolivia, Perú o Colombia, ha hecho que de forma paralela a las reformas en la enseñanza de inglés se hayan introducido planes para favorecer el uso de las lenguas autóctonas en las escuelas (un caso representativo es la reciente aprobación de la «enseñanza trilingüe» en las escuelas de Bolivia). Solo se conseguirá que las transformaciones sean efectivas y duraderas si los programas se mantienen a lo largo del tiempo y todas las piezas de la maquinaria funcionan a la perfección: los profesores, la motivación de los estudiantes, el nivel de exigencia, los métodos docentes, los apoyos institucionales y el esfuerzo presupuestario. Los gobiernos no deben olvidar la necesidad de ofrecer al profesorado una remuneración competitiva para que parte de la población que aprenda inglés elija dedicarse a la docencia. La formación de adultos debe tener una posición prioritaria: mientras los escolares tardarán años en incorporarse al mercado laboral, sus padres ya están en él. La motivación de estos estudiantes suele ser mayor, y suelen ejercer de modelo positivo para los niños.

Además de las reformas estrictamente educativas existen otro tipo de medidas que son indispensables para favorecer la creación de sociedades multilingües, como favorecer el acceso a la lengua no solo en el contexto educativo sino en el tiempo de ocio (a través del cine, la televisión, Internet y la promoción de actividades culturales atractivas para el público). Se debe aumentar la colaboración con los gobiernos e instituciones foráneos para establecer progra-

mas de intercambio o de estancias en el extranjero que favorezcan la inmersión lingüística y la exposición directa a otras culturas. La puesta en común de experiencias y logros entre las autoridades educativas de los países inmersos en este tipo de reformas debe servir de fuente de referencia indispensable.

No cabe duda de que los retos son complejos, pero la recompensa lo merece: los países que consigan transformarse en multilingües tendrán ciudadanos que dominen dos de las tres lenguas más habladas del mundo. Es una ventaja competitiva a cuya aspiración no se puede renunciar, y parece que los países de habla hispana lo saben.

## Referencias bibliográficas citadas

- EDUCATION FIRST (2011). *EF English Proficiency Index*. Disponible en: [http://www.ef.com/sitecore/\\_/\\_/~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf](http://www.ef.com/sitecore/_/_/~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf).
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (2010). *Open Doors 2010: Report on International Educational Exchange*. Nueva York. Disponible en: <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors/Data>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA (2010). *Ley de la Educación n.º 70 Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. La Paz, 20 de diciembre de 2010. Disponible en: [http://www.minedu.gob.bo/Portals/0/Ley%20de%20la%20Educación%20\\_Avelino%20Siñani-Elizardo%20Pérez\\_%20Nro.%2070.pdf](http://www.minedu.gob.bo/Portals/0/Ley%20de%20la%20Educación%20_Avelino%20Siñani-Elizardo%20Pérez_%20Nro.%2070.pdf).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2011). *Principales resultados nacionales*. Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.simce.cl/index.php?id=247>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS DEL ECUADOR (2001). *Proyecto CRADLE (Convenio Internacional Ecuatoriano-Británico)*. Quito: Dirección Nacional de Currículo, División Nacional de Idiomas Extranjeros. Disponible en: <http://www.fronesis.org/mec/cradle/p1.htm>.





PART TWO:  
LANGUAGE IN THE EDUCATION SYSTEM

# The transformation of English learning in Spanish-speaking countries

M.<sup>a</sup> José Ferrari

## 1. Introduction

In October 2010, Chile was the first country in Latin America to measure its citizens' English communication skills. For this purpose, 240,000 high school students from all around the country took an English test based on the TOEIC (Test of English for International Communication), the English SIMCE. The results were very disappointing: only 11 % of those who took the test had a basic level of English (which meant that they could understand simple sentences). There were also very significant differences between socio-economic groups. While 69 % of high-income students achieved the certification, the percentage among the most vulnerable group was only 0.3 %. Not surprisingly, all but three of the best-performing 100 schools were private, and none was fully publicly funded<sup>1</sup>. As a reaction, the Chilean Minister of Education, Joaquín Lavín, quickly announced the creation of a new National Plan for the English Language<sup>2</sup>.

Both the general lack of English skills and the wide gap that exists between social groups with regards to language education are common to all Spanish-speaking countries. In a study conducted in 44 countries by the education company Education First (EF), Latin America ranked last among all world regions in English proficiency, while Spain was the third worst European country, topped only by Russia and Turkey. According to this report, none of the

Spanish-speaking countries had a “very high” or “high” proficiency in English. Only two, Argentina and Mexico, ranked within the “intermediate proficiency” group, while the rest were rated as either “low proficiency” (Costa Rica, Spain, Guatemala and El Salvador, in this order) or “very low proficiency” (Dominican Republic, Peru, Chile, Ecuador, Venezuela, Panama and Colombia)<sup>3</sup>.

The reasons behind this lack of skills are threefold: a negative attitude towards English; a lack of clear policies for foreign language education; and inadequate teaching methods.

Spanish speakers have had a negative attitude towards learning English for decades: they have only recently started considering it as a practical ability, and not just a school subject with little application in real life. In the case of Hispanic America, there was a strong prejudice against the English language. It was acknowledged not only as the code of the elite, but also as a tool of cultural imperialism employed by the ‘new colonisers’, an idea that is still present in some official discourses. Spanish speakers shared a feeling of linguistic self-confidence based on the fact that theirs was a language spoken by a large population, and that it was widely used for commerce because much of their business took place in their own region. Authorities were dealing with other education-related issues, and they spent little time and money on English learning. In spite of reforms that tried to introduce the

- 1 The complete results can be found at <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=208390>.
- 2 Ministerio de Educación de Chile. “Simce [Sistema de Medición de Calidad de la Educación] de inglés: solo el 11 % de los alumnos de 3.º medio comprende frases cotidianas y textos breves y sencillos”. [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=10&id\\_contenido=13832](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=1&id_seccion=10&id_contenido=13832).
- 3 The results of this survey offer a good general insight into the status of English proficiency in these countries, but, as stated by its authors, they cannot be considered representative of each country as a whole (“About the Index”). The test-taking population was self-selected, and therefore it consists mainly of people who have an interest in learning English or who want to measure their English skills. The tests were taken online, which leaves out people who don't have internet access or the skills to use the programme. It also leaves out speakers with a very high command of English.

communicative approach into the classrooms, a failure to provide teacher training and new materials meant that the teaching methodologies remained unchanged and, thus, ineffective. The few students who studied English in the public systems spent much of the time doing grammar exercises and memorising English words. When put in real-life situations, most of them could barely speak a word.

The transformations brought about by globalisation have changed this situation dramatically. In the last decade, political authorities have acquired a new awareness of the importance of teaching English to their citizens, and of doing so effectively. The main reason behind this shift is the growing importance of Hispanic countries in the global economy: Spain through its membership in the European Union and its multinationals; and Hispanic America as an international market, tourist destination, and provider of labour resources. This has increased the demand for local English-speaking personnel, which has become a key element for companies deciding where to place a plant or outsource services. Governments have realised that being able to comply with this requirement can foster development in their countries by cutting unemployment and bolstering social mobility, hence diminishing inequalities. Central American countries competing to host international call centres know this already.

English language learning in Spanish-speaking countries is going through deep transformations. Hispanophones are starting to understand that

learning English is not a threat to their identity, but an opportunity. Parents are investing large sums of money to make sure their children learn English, and they are demanding that education authorities provide quality language education in public schools. Many countries have recently passed laws that implement comprehensive education reforms based in part on this new 'position' of English. It is a good first step in the path to multilingualism; we have yet to see who can stay on it, and how fast they can walk.

## 2. English language in the education systems of Spanish-speaking countries

It is difficult to give an approximate number of English language learners and speakers in Hispanic countries. There are various reasons for this. Firstly, very few countries have available data on language education<sup>4</sup>. Even in the cases in which education authorities publish the numbers on overall school enrolment, English classes, even if mandatory, are rarely in place in rural and isolated regions. There is no information about how many students are effectively receiving English classes. Secondly, a very large part of English learning takes place in the private sector, abroad, or informally. This is the case of the tens of millions of Hispanic citizens living in the U.S. and in other English speaking countries, many of them illegally. It is very difficult to make a calculation of how many Mexican, Guatemalan or Dominican nationals

<sup>4</sup> Spain is an exception. Various indices have measured both the English skills and the attitude towards languages in Spain. National surveys were conducted by the Center for Sociological Research (CIS), in 2007 and 2009, and the European Commission published the results of two Eurobarometers on the subject ("Europeans and their languages", Special Eurobarometer 54, from 2001, and Special Eurobarometer 243, from 2006). Detailed data about foreign language students in all levels of formal education and state-funded language schools (Escuelas oficiales de idiomas) are available from the Ministry of Education. Statistics about European student and teacher mobility are published yearly by the European Commission of Education and Training.

speak English because they have used it, or are using it, during their international stays.

A third obstacle arises from the difficulty in establishing a direct correlation between attending a large number of English classes, and having the ability to use the language for communication, as seen in the Chilean results as well as in the experience of so many Spaniards who studied English at school in the 80s and 90s. Instead of assuming that students are successfully learning the language because it is taught within their education systems, governments should conduct regular surveys that look into whether they are acquiring English skills or not.

All but five Spanish-speaking countries offer compulsory English classes at school, usually in secondary education. The countries that do not, Guatemala, El Salvador, Honduras, Cuba and Bolivia<sup>5</sup>, are facing strong demands for its introduction (a poll conducted in 2007 by Guatemalan newspaper *El Periódico* showed that 93.1 % of those surveyed said that the lack of mandatory English classes at schools was one of their biggest concerns<sup>6</sup>). Places like Chile and Argentina are making English compulsory from primary level, while Spain is introducing it in kindergarten. CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology, thoroughly used in private schools, is being introduced in the public system in countries like Mexico and Spain, where a joint programme of the British Council and the Ministry of Education

runs 80 infant and primary schools, as well as 44 secondary schools nationwide, and where Madrid's local government has made 242 traditional schools bilingual in the last 7 years.

The education systems of all Spanish-speaking countries are facing a common problem – the need for qualified English teachers. Low salaries and requirements that are too hard to comply with for non-nationals are keeping native speakers out of the public system. Most English teachers are locals who have studied the language in their home towns and who have never been to an English speaking country. Studies conducted in Colombia, Ecuador, Mexico and Chile show that a big percentage of these teachers fail primary level tests. This has a very negative impact not only on the quality of education, but also on the implementation of the reforms, which are being delayed because governments are having to train new teacher cohorts instead of hiring veteran instructors.

Therefore, whether because the public system does not offer English classes, or because its teaching shows serious deficiencies, a very large number of Spanish-speakers are learning English in the private sector. All countries are seeing the rise of a fast-growing market of private education at all levels: infant education, schools and universities. This last case is a very recent phenomenon that is trying to attract Hispanic students who attend university in English-speaking countries<sup>7</sup>. Both these schools and

5 In December of 2010, Bolivia approved thorough reforms of its education system (Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez), which have not yet been implemented. They establish that all students will receive a “trilingual education” (in Spanish, English and the indigenous languages) at school.

6 “Los guatemaltecos califican mal al sistema educativo”, *El Periódico* of Guatemala, May 24, 2007. <http://www.elperiodico.com.gt/es/20070524/actualidad/39960/>.

7 According to the data published by the Institute of International Education (IIE), during the 2009-2010 academic year there were 57,164 students of Hispanic citizenship in U.S. higher education institutions. A study conducted by The Complete University Guide says that in the 2008-2009 school years there were 2,466 Spanish students in British universities (there is no data for other Spanish-speaking countries). This information can be found at <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/international/breakdown/where-they-come-from/>.

traditional Spanish language universities are seeing a steady rise in the demand for courses that prepare students to become English teachers.

One of the most popular sources of linguistic training is language schools or *academias*. They can be found in almost every town, and the quality of their teaching can vary considerably. While in the public system it is difficult to find native teachers, in the case of some language schools many of the instructors are native English speakers but have little teaching training (a common source of teachers are volunteering programmes where English-speaking students spend some time in Latin America teaching the language). To make sure the schools reach quality standards, many countries require that they comply with regulations that demand that their language instructors attend training programmes.

An overview of the English language in Hispanophone regions cannot be complete without mentioning the work of the English-speaking countries, especially the U.S. and the U.K., through their on-site cultural and educational institutions.

The cultural sections of the U.S. Embassies in Spain and Spanish-speaking Latin America focus mainly on managing scholarship and exchange programmes. In countries like Bolivia, Ecuador or Uruguay, these sections also run language schools (only in Uruguay there are 44 of these centres). In recent years, the cultural departments have also started working as advisors to both local authorities and school heads in the implementation of English classes in schools.

Apart from its traditional work running an international network of over 100 English

language teaching centres and administering examinations schemes, the British Council has become a key player in the transformations that are taking place in some Spanish-speaking countries. Some of its most significant projects have involved collaborations with the Ecuadorian and the Colombian governments in the design of their education reforms (the CRADLE programme of Ecuador has benefitted more than one million students so far since its inception in 1997), and the creation of a network of bilingual public schools along with the Spanish Ministry of Education. All three programmes are used as models by neighbouring countries in the design of their English language reforms.

### 3. Time for change

The most comprehensive education plans, such as those passed in recent years by Colombia, Spain, Chile, Mexico and Costa Rica, tackle all aspects of language teaching. They comprise curriculum reforms, access to English classes both in and out of school, immersion and exchange programmes, teacher evaluation and training, new physical and technological structures, teaching resources, the establishment of international indices for proficiency evaluation (the Common European Framework of Reference, in most cases), or inter-sectoral collaborations, to name a few. Most have also designed programmes that address their countries' specific contexts of implementation, such as language methods for rural areas, volunteering programmes for foreign residents, teaching resources based on indigenous languages, or technical training in English to meet specific job demands, such as working in call centres.

These plans are based on two main types of reforms: one that focuses on the introduction of

English classes in all centres of public education, and a second that enables students from impoverished areas to access private education. The first type of measure seeks to transform the sociolinguistic reality in the long term, and to shorten the 'distance' between public and private education. This formula faces considerable problems due to the general deficiencies of the education systems, the need to train a large number of teachers and to provide schools with teaching resources and infrastructures. The second type of measure attempts to train a smaller number of students faster, and to enforce the creation of a strong working-class based on the ability to communicate in English. This second formula is less popular, and, should the public reforms not succeed, may simply perpetuate the inequalities between private and public education.

#### 4. Conclusions

The strong dynamism that is seen in Spanish-speaking countries with regards to English learning cannot hide the huge difficulties it faces. Turning a language spoken by the elite into a language spoken extensively in a region where the school dropout rate is one of the highest in the world is only one of them. Another problem arises from the fact that in countries like Paraguay, Bolivia, Colombia, Peru, and in some regions of Spain, these reforms coincide with a defence of local languages other than Spanish that is bringing them back into schools as media of instruction. In some cases, this means the use of three different languages for education. This is creating not only a fight for funds and space in the school timetable, but also an overwhelming burden for some students, especially those who are not fully literate in even one of them.

The only way to achieve a true transformation of the system is to sustain the investment in time (for at least ten years), and to promote popular awareness of its importance. For it to succeed, none of the working areas — teacher training, student motivation, proficiency demand, teaching methodologies, and so on — can be overlooked. Education authorities should offer teachers a competitive salary to encourage people who learn English to go back to school to teach. Lastly, special attention should be paid to language training for the adult population. While it will take years for schoolchildren to enter the labour market, adult learners are already part of it. They may have stronger motivation, are more likely to be exposed to the language, and serve as a positive model for children.

In addition to the education reforms, there are other ways in which governments can help the creation of multilingual societies. One of them is fostering the use of English outside the classroom, in leisure time, through television, movies, the internet, and cultural events. Collaboration with English-speaking countries and institutions to establish exchange or visiting programmes is essential not only to make sure that students and teachers practise the language in-context, but that they also have first-hand contact with the culture. Establishing channels to share and exchange ideas among countries facing similar problems in different world regions should be a fruitful source of information.

The challenges faced in the path to multilingualism are complex, but the reward is certainly worth it. The countries that succeed at becoming multilingual will have citizens who speak two of the most-used languages in the world. It is a competitive advantage that they cannot turn away from, and they seem to know it.

## References

- Education First. (2011) *EF English Proficiency Index*. [http://www.ef.com/sitecore/\\_/\\_~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf](http://www.ef.com/sitecore/_/_~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf).
- Institute of International Education. (2010) *Open Doors 2010: Report on International Educational Exchange*. New York. <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors/Data>.
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2010) *Ley de la Educación No. 70 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"*, La Paz, December 20, 2010. [http://www.minedu.gob.bo/Portals/0/Ley%20de%20la%20Educaci%20\\_Avelino%20Siñani-Elizardo%20P%C3%A9rez\\_%20Nro.%2070.pdf](http://www.minedu.gob.bo/Portals/0/Ley%20de%20la%20Educaci%20_Avelino%20Siñani-Elizardo%20P%C3%A9rez_%20Nro.%2070.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2011) *Principales resultados nacionales*. Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). Santiago de Chile. <http://www.simce.cl/index.php?id=247>.
- Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador. (2001) *Proyecto CRADLE (Convenio Internacional Ecuatoriano-Británico)*. Quito: Dirección Nacional de Currículo, División Nacional de Idiomas Extranjeros. <http://www.fronesis.org/mec/cradle/p1.htm>.





PARTE TRES

# La lengua en Europa

PART THREE

# Language in Europe





PARTE TRES:  
LA LENGUA EN EUROPA

# ¿Plurilingüismo? ¿Han cumplido lo prometido las políticas europeas de educación lingüística?

Janet Enever

## 1. Introducción

Con la encomienda de construir Europa como región unitaria competitiva en el ámbito global (Robertson, 2009, 65), cimentada en la percepción de que los ciudadanos europeos deben estar equipados con el capital lingüístico necesario para comunicarse en toda Europa y fuera de ella, el Consejo de Europa y la Comisión Europea se han dedicado a promover el plurilingüismo<sup>1</sup> en todo el espacio europeo a partir de la firma del Tratado de Maastricht, en 1992 (Grupo de Alto Nivel sobre Multilingüismo, 2007, 5). En este contexto, la enseñanza de lenguas en los centros escolares se ha convertido en una de las mayores prioridades, lo que ha dado como resultado a lo largo de la primera década del siglo XXI una plétora de proyectos, informes y recomendaciones que fomentan de manera entusiasta la introducción de lenguas extranjeras desde las fases más tempranas de la escuela primaria. El presente artículo examina hasta qué punto las recomendaciones de las entidades europeas se han llevado a la práctica en los distintos países, apoyándose en datos obtenidos por un estudio longitudinal transnacional de gran alcance (ELLiE 2007-10). Estos datos sugieren que el fomento de la introducción de lenguas extranjeras desde el inicio de la escolarización ha dado como resultado una enorme preponderancia del inglés, y que las demás lenguas se están posicionando como alternativas cada vez más reducidas. Por otra parte, es interesante observar que el estudio ELLiE revela la emergencia del español como lengua «de moda»

entre una nueva generación de alumnos, aunque actualmente esto solo se da en una escala limitada.

## 2. Las políticas de educación lingüística en Europa

La tendencia creciente a adelantar el comienzo del aprendizaje de lenguas extranjeras, a menudo desde el mismo inicio de la escolarización, puede achacarse a la combinación de la presión de los padres de alumnos, las recomendaciones de los diversos comités europeos y la fuerza ejercida por las corrientes globales. Se ofrece a continuación un breve resumen de las políticas a este respecto en toda Europa, que muestra el radical cambio experimentado a lo largo de las dos últimas décadas (tabla 1).

Si bien estas cifras muestran la magnitud del cambio ocurrido a lo largo de los últimos veintidós años, también debemos resaltar que gran parte de las modificaciones han tenido lugar en los primeros momentos del siglo en curso, en paralelo con una tendencia similar en Asia. En este marco temporal, la presión por obtener avances económicos ha estado ligada a las nuevas oportunidades generadas por las tecnologías de las telecomunicaciones, lo que ha propiciado una percepción generalizada del inglés como lengua global de comunicación en el sector de los negocios. Parece, así, que el mandato de lograr un espacio europeo en el que el multilingüismo facilite una internacionalización de la actividad económica y de la cohesión social se ha

<sup>1</sup> «Actualmente, el Consejo de Europa, a través de su división de Política Lingüística, centra su atención en asuntos políticos a nivel individual, nacional y supranacional. En este contexto se han introducido dos conceptos: plurilingüismo y multilingüismo. De acuerdo con la terminología del Consejo, el *plurilingüismo* está vinculado al aspecto psicolingüístico, es decir, al uso individual de más de una lengua, mientras que el *multilingüismo* se relaciona con el aspecto sociolingüístico, es decir, con la coexistencia de varias lenguas en un mismo territorio o estado cuyos miembros no son necesariamente plurilingües». Komorowska (2010, p. 5). Disponible en: <http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/iset/Working%20Paper%20Series/WP%2015.pdf>. Última consulta: 14/06/11.

**TABLA 1**

**Europa: cambios recientes en la edad de inicio de aprendizaje obligatorio de una segunda lengua o lengua extranjera (LE) (mayo de 2011)**

	EDAD OBLIGATORIA DE INICIO (para los 27 estados que componen actualmente la UE)		
	Hasta los 7 años	8-9 años	10-11 años
1990	2	1	24
2011	13	10	4

tornado en base racional para dar prioridad a la actividad económica global; y, en este campo, el inglés se percibe como la herramienta lingüística de más valor, lo que lo convierte en una prioridad desde el mismo inicio de la escolarización. Esta conclusión se ve reforzada por las últimas estadísticas publicadas sobre el número de alumnos de Primaria que están aprendiendo diversas lenguas extranjeras en toda Europa (red Eurydice, 2008). Aunque los últimos datos que ofrece Eurydice datan de 2006, constituyen la panorámica más reciente de que disponemos de la oferta de lenguas extranjeras en Europa, y son corroborados por otros datos más actuales pero menos exhaustivos que confirman que la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ciclo de Primaria es una tendencia en ascenso. El informe Eurydice (2008, 62) afirma que «en todos los países europeos, con las excepciones de Bélgica y Luxemburgo, el inglés es la lengua extranjera más estudiada en la etapa de Primaria». Por otra parte, en el año 2006 más del 60 % de los alumnos de Primaria estudiaban inglés, frente a un 4 % que estudiaban alemán y un 6 % que elegían el francés.

En cuanto a la popularidad del español, los datos de Eurydice (2008, 69) sugieren que esta lengua es más estudiada en los últimos cursos de Secundaria, donde el porcentaje de alumnos

que opta por ella suele estar entre el 10 y el 20 %. El italiano ocupa una posición similar y el ruso se coloca en el quinto lugar de la lista de lenguas extranjeras más estudiadas en los centros educativos europeos.

### 3. Políticas lingüísticas en Primaria

El análisis de las políticas lingüísticas en el ámbito educativo de los distintos países indica que la decisión última recae a menudo en las administraciones regionales o en los propios centros educativos. Por ejemplo, la política educativa austriaca comprende un total de nueve lenguas extranjeras que pueden ofrecerse en los centros de Primaria, atendiendo especialmente a la presencia de distintas minorías lingüísticas en las regiones del país. A pesar de esta libertad de elección, el 97 % de los centros optan por introducir el inglés en primer lugar, a partir de los seis años. El reciente estudio ELLiE ([www.ellieresearch.eu](http://www.ellieresearch.eu)) muestra que los diferentes enfoques adoptados por las declaraciones de políticas educativas para determinar la elección de lengua extranjera frecuentemente resultan en la elección mayoritaria del inglés como primera opción en los programas de inicio temprano. En la [tabla 2](#), que aparece a continuación, resumimos las políticas de

**TABLA 2**

**Políticas nacionales de elección de la primera lengua extranjera por países (de 1.º a 4.º de Primaria)**

País	Edad de comienzo obligatorio	Elección de lengua extranjera (datos de octubre de 2010)
Italia	6 años	Inglés.
Países Bajos	10 años (en ocasiones, antes)	No hay una lengua extranjera obligatoria de 1.º a 4.º de Primaria. Los centros gozan de libertad de elección. La oferta incluye: inglés (139 centros, aprox. 2 %), alemán o francés (40 centros, aprox. 0,5 %). Otras lenguas: español (9 centros, 0,1 %) u otras elegidas por la presencia de minorías étnicas (frisio, por ejemplo).
Polonia	6 años (desde 2012)	Lengua extranjera obligatoria desde 1.º. Se ofrecen: inglés, alemán, francés o ruso. Datos de 1.º a 3.º: inglés (93 %), alemán (6,5 %), francés (0,1 %), ruso (0,1 %).
España	6 años	Lengua extranjera obligatoria desde 1.º. Libertad de elección, aunque suele elegirse el inglés. Los centros eligen otras lenguas muy ocasionalmente (por ejemplo, en las cercanías de la frontera con Francia).
Suecia	6 años	Desde 2011, lengua extranjera obligatoria desde 1.º. El plan de estudios de la asignatura de inglés habla del «inglés y lenguas modernas» (situando al inglés en una posición diferente).
Croacia	6 años	Se puede elegir entre inglés, alemán, italiano y francés. La mayoría de los padres de alumnos desea que sus hijos aprendan inglés. La elección de LE depende de cada centro y de la disponibilidad de docentes cualificados.
Inglaterra	Redacción literal: «todos los niños tienen derecho desde los 7 años».	Libertad total de elección. El francés es la lengua extranjera mayoritaria. Porcentajes: francés (89 %), español (25 %), alemán (10 %), italiano, chino, japonés y urdu (3 % o menos). (Algunos centros ofrecen dos lenguas, cada una durante dos cursos, por lo que el total de la lista excede del 100 %).

elección de lenguas extranjeras vigentes en los siete países ELLiE.

En Inglaterra, donde resulta difícil determinar qué idioma puede ser el capital cultural más valioso para el futuro, la tendencia de los centros de Primaria ha consistido hasta ahora en seleccionar la lengua que mejor dominan los docentes. En el

pasado esta lengua era el francés, percibido en muchas partes del mundo como un idioma útil y prestigioso, y tradicionalmente impartido como primera lengua extranjera en Secundaria. Sin embargo, los datos más recientes sugieren que esta tendencia podría estar cambiando, a medida que aparece una nueva generación de docentes que viajan más que sus antecesores y que a menudo

han vivido o trabajado durante una temporada en España o Latinoamérica, donde adquieren fluidez en una u otra variedad del español. Esta mayor popularidad del español está también relacionada con la adquisición cada vez más frecuente de segundas residencias en España por parte de familias británicas, a menudo con el fin de vivir en ellas tras su jubilación. Esto ha dado lugar a un aumento de los viajes de ciudadanos británicos a España, lo que a su vez ha propiciado una familiarización cada vez mayor con el idioma. Estos datos se reflejan en la sección del informe ELLiE dedicada a Inglaterra, que refleja que, en la región estudiada, aproximadamente un 35 % de los centros de Primaria ofrecían la asignatura de Español en 2008. Desde entonces, este porcentaje no ha dejado de subir, una tendencia que es, hasta cierto punto, observable también en otros países europeos (especialmente en Suecia).

#### 4. Aprendizaje temprano de lenguas en Europa

La prioridad que se ha dado en Europa al aprendizaje temprano de lenguas, especialmente a lo largo de los últimos diez o quince años, se basa generalmente en la percepción de que, si los alumnos comienzan el aprendizaje en edad temprana, al final de su educación formal poseerán una mayor fluidez que si hubieran empezado más tarde. Johnstone (2009, 33) resume esto con las siguientes palabras:

A grandes rasgos, una ventaja del comienzo temprano es que, al menos en principio, permite a los alumnos menores explotar las ventajas que les da su edad en ese momento, y además, a medida que crecen, les permite también aprovechar las ventajas que les proporciona su mayor madurez. Así, a lo largo del tiempo, los alumnos que comienzan en época temprana disfrutan de ambos tipos de ventajas, mientras que aquellos que empiezan más tarde solo pueden disfrutar de las segundas.

Sin embargo, limitarse a rebajar la edad de inicio no basta para obtener los resultados deseados. Para que un programa de este tipo se implemente con éxito, se requiere realizar reformas de calado a lo largo de un periodo de tiempo prolongado. Y, aunque existe hoy día un extenso corpus de conocimiento especializado acerca de las condiciones necesarias para lograr una implementación efectiva, aún no disponemos de datos que confirmen que el comienzo temprano produce necesariamente niveles de fluidez suficientes para que la siguiente generación domine de manera efectiva todos los registros de la lengua extranjera necesarios para la comunicación regional e internacional. Así, seguimos estando en un momento demasiado prematuro de este campo de investigación como para evaluar este aspecto de manera efectiva.

El reciente estudio sobre aprendizaje temprano de lenguas en Europa (*Early Language Learning in Europe* o ELLiE, 2007-10) contribuye con una nueva fase de análisis de datos, estableciendo un enfoque transnacional y longitudinal en la investigación empírica en este campo. Mediante un enfoque basado en métodos múltiples, ha sido posible entrecruzar los datos cuantitativos con los cualitativos para determinar qué puede conseguir la enseñanza de lengua extranjera hoy día en los primeros cursos de Primaria. En la sección siguiente, presentaremos algunos ejemplos de datos que sirven como indicadores del avance hacia el establecimiento de las condiciones necesarias para una implementación efectiva de la enseñanza temprana de lengua extranjera en el continente europeo. Esto irá seguido de un debate en torno a las limitaciones existentes para esta implementación, tal y como se identifican en el estudio. Para acabar, revisaremos en qué medida estas políticas pueden contribuir a extender el plurilingüismo a lo largo del tiempo.



## 5. La implementación de las políticas de comienzo temprano en Europa: datos del estudio ELLiE

Esta sección repasa los hallazgos relacionados con diversos aspectos de las políticas de comienzo temprano que pueden considerarse

como centrales para una implementación efectiva. También se exponen las variaciones entre las políticas de diferentes países, a la luz de su historia regional y nacional. El **gráfico 1** presenta un resumen de los puntos esenciales que deben tenerse en cuenta al formular una política de comienzo temprano del aprendizaje de una lengua extranjera.

### GRÁFICO 1

ELLiE 2010: Modelo de planificación para la implementación de la enseñanza de una lengua extranjera en Primaria



## Cualificación y especialización de los docentes

En los siete países investigados en el marco de ELLiE se detectó una gran variación en la preparación requerida y ofrecida a los docentes de Primaria especializados en lengua extranjera. Se da una coincidencia general en cuanto al modelo de docente preferido para enseñar esta materia a este segmento de edad: profesores formados en enseñanza a alumnos de Primaria y luego especializados en la lengua enseñada, con un nivel mínimo de B1-B2 en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Sin embargo, en Polonia sigue resultando difícil contratar suficientes maestros con formación generalista que, además, sean capaces de enseñar la lengua extranjera —algo que también ocurre, en cierta medida, en Inglaterra e Italia—. En Inglaterra y Suecia no se establece ningún requerimiento mínimo de competencia lingüística, mientras que en Polonia, aunque no hay escasez de maestros generalistas cualificados, la demanda de profesores capaces de enseñar inglés a alumnos de todas las edades hace que a menudo se limiten a impartir esta asignatura.

Los datos recogidos por el estudio ELLiE sugieren que la oferta de formación adecuada para docentes, ya sea previa a su ingreso en la profesión o continua, sigue siendo insuficiente en los siete países estudiados. Si bien en todos ellos existe una cierta oferta de formación previa, escasean los trayectos formativos que permitan prepararse como maestro generalista en Primaria con alta competencia en una lengua extranjera y capacidades adicionales para enseñar esta lengua a niños de corta edad. En Polonia, por ejemplo, a pesar de que la formación de Magisterio es adecuada, muchos profesionales prefieren emigrar o trabajar en escuelas privadas de idiomas debido a los bajos salarios que ofrece la enseñanza pública. Por otra parte,

en los siete países analizados por el ELLiE existe una oferta de formación continua para docentes en ejercicio, que en algunos casos se ofrece en amplios programas de alcance nacional. Sin embargo, la asistencia a estos cursos suele ser opcional y en algunos países son escasos los docentes que se matriculan, especialmente si los cursos se imparten fuera del horario laboral.

En suma, aunque se han dado grandes avances en la oferta de cursos tanto previos como posteriores a la entrada de los docentes en la profesión, aún queda mucho por hacer en este terreno. El repaso de las políticas aplicadas recientemente en Suecia nos ofrece un ejemplo de la forma en que podrían diseñarse las políticas futuras para la consecución de estos fines. A partir de julio de 2011, en Suecia se ofrecerán nuevos programas de formación de docentes en los que el inglés será una asignatura obligatoria (que comprenderá tanto técnicas docentes como competencia lingüística), destinados a todos los que quieran convertirse en maestros generalistas de alumnos mayores de seis años. A medio plazo, esto facilitará la disponibilidad de los profesionales necesarios para impartir el nuevo currículo, que impone la enseñanza obligatoria del inglés a todos los alumnos mayores de siete años. Desde luego, si se desea alcanzar el objetivo del plurilingüismo, es necesario ofrecer un programa de formación previo de alcance nacional de este tipo.

## Objetivos y resultados lingüísticos

Las declaraciones sobre políticas de los países analizados por el estudio ELLiE tienden a adoptar los descriptores del *Marco común europeo* como referencia para establecer los logros lingüísticos deseados. Las expectativas varían ligeramente según los países: así, Suecia propone el logro de un nivel A1 a los nueve años, Croacia a los diez u once, e Inglaterra y Polonia a los once. Los Países Bajos e Italia prevén un nivel

de logro más alto, el A1+, a los once años. No obstante, el análisis de las aulas reales revela un panorama a menudo alejado de estas expectativas, con diferencias de nivel tanto dentro de un mismo país como entre diferentes países. Dos de los factores a los que más se puede achacar esta variación son la motivación y la cantidad de exposición a la lengua extranjera que experimentan los alumnos fuera del entorno escolar —dos aspectos que, hasta cierto punto, pueden considerarse interrelacionados—. Los casos detectados de grupos de alumnos motivados a lo largo del tiempo solían estar relacionados con la presencia de un profesor hábil que usaba regularmente enfoques docentes variados y atractivos, apoyados por materiales lectivos adecuados. Se identificó la existencia de docentes de este tipo en los siete países analizados, en mayor o menor medida. En los lugares donde el tamaño de las clases observadas era mayor (el número de alumnos de las aulas analizadas en el marco del estudio oscilaba entre siete y treinta), el empeño de mantener a todos los alumnos interesados se dificultaba considerablemente.

El nivel de exposición a la lengua extranjera fuera del entorno escolar también se mostró como un factor determinante para los logros educativos de los alumnos. Este contacto ocurría por medio de amigos de la familia, viajes de vacaciones y programas televisivos o radiofónicos (a veces en línea), y también dependía del apoyo de los padres, que a menudo ayudaban a los alumnos con los deberes o se interesaban por su trabajo diario en la asignatura de lengua extranjera. El resumen de los datos recogidos a lo largo del año 2010 muestra hasta qué punto la exposición a la lengua fuera del entorno escolar puede suponer una diferencia en los niveles de motivación dentro del aula. Durante este periodo, cierto número de alumnos ingleses que estudiaban español manifestaron durante las entrevistas haber escuchado en Internet a comentaristas

que informaban en español sobre el Mundial de Fútbol. El entusiasmo y el orgullo manifestado por los alumnos por haber sido capaces de escuchar y entender de manera aproximada a los comentaristas confirma el potencial que tienen los eventos sociales para el aprendizaje de lenguas, incluso entre niños de tan corta edad. Los niveles de exposición a la lengua extranjera detectados en la totalidad de muestras analizadas por el estudio oscilaban entre lo sustancial y lo insignificante, en algunos casos.

En general, el estudio ELLIE ha demostrado que el desarrollo lingüístico de los alumnos es un proceso dinámico, en el que existen numerosos factores individuales que influyen en su motivación y progreso. Las diferencias entre los alumnos de una misma clase también se incrementaron a lo largo de los tres años que duró el estudio, y un gran porcentaje de la variación se puede relacionar con el uso social de la lengua extranjera y con la distancia lingüística. A grandes rasgos, se puede afirmar que los logros lingüísticos obtenidos por los alumnos de once años son bastante limitados, con algunas excepciones notables. No obstante, se detectó un incremento considerable en el nivel de motivación y en la confianza con la que los alumnos se desenvuelven en la lengua extranjera. Dada la naturaleza dinámica del aprendizaje de lenguas, no será posible evaluar realmente el impacto del inicio temprano en la enseñanza de las lenguas hasta que los alumnos sean capaces de aprovechar el «segundo tipo de ventajas» al que, según Johnstone (2009, 33), podrán acceder «a medida que crecen».

## 6. La promesa del plurilingüismo

Los datos expuestos indican el gran potencial existente para conseguir un conjunto de ciudadanos mayoritariamente bilingües en Europa, suponiendo que el fortalecimiento del modelo

de formación actual se consolide con el tiempo. Así, la generalización del sistema de comienzo temprano puede servir para establecer el aprendizaje de una lengua extranjera como una parte esencial de la educación básica de los niños de Europa. Como ejemplo de lo sustancial del cambio ocurrido podemos citar el caso de Inglaterra, que antes de 2005 ocupaba el extremo inferior de la escala por la poca atención que su currículo prestaba a la oferta de lenguas extranjeras en centros públicos, y que ahora presenta una oferta muy sustancial. Aunque la calidad de esta oferta sigue siendo variable, la encuesta de la NFER (2008) mostró que las lenguas extranjeras se habían introducido en el 92 % de los centros de Primaria, y las expectativas son que alcancen prácticamente el 100 % en 2011.

Esta oferta extensiva de lengua extranjera en Primaria despeja el camino para la introducción de una segunda lengua foránea a los alumnos de alrededor de doce años, quienes pueden apoyarse en la experiencia ya adquirida en el aprendizaje de una lengua para efectuar rápidos progresos que los sitúen en un nivel mínimo de B1 al final de la enseñanza obligatoria. La mayor parte de los sistemas educativos europeos requieren hoy día que todos los alumnos aprendan dos lenguas extranjeras en la etapa obligatoria de Secundaria (Eurydice, 2008, 31), aunque esto presenta grandes variaciones en algunos contextos. Por ejemplo, la política de enseñanza de lenguas extranjeras inglesa en el ciclo general de Secundaria requiere actualmente solo tres años de estudio obligatorio de una lengua extranjera, y la convierte en opcional a partir de los catorce años. Esto ha propiciado que muchos de los alumnos abandonen su estudio; de hecho, menos del 43 % de los alumnos ingleses optan por presentarse a la prueba del National Centre for Languages (CILT, 2010). A medida que la política de aprendizaje temprano descrita anteriormente empiece a hacerse sentir en Secundaria, es po-

sible que aumenten en esta etapa la demanda y la motivación hacia las oportunidades de aprendizaje de una lengua extranjera.

Dada la naturaleza marcadamente impredecible de estos temas, el presente artículo no se propone hacer especulaciones a largo plazo. Muchos de los que han tratado de hacer predicciones en el pasado han sido incapaces de anticipar los acontecimientos sociales, políticos y económicos que han alterado radicalmente la percepción pública del capital cultural que puede obtenerse aprendiendo una lengua extranjera. Con el rápido desarrollo que están experimentando las tecnologías digitales multimodales, es posible que las generaciones futuras encuentren nuevas soluciones a los retos comunicativos, alternativas que escapan a nuestra imaginación contemporánea. Lo que resulta evidente hoy día es que, en general, todos los sistemas educativos del mundo están cerca de establecer como logro esperado el que los alumnos manejen con fluidez al menos una lengua extranjera (que suele ser el inglés), pero que la promesa del plurilingüismo puede no ser relevante para todos los contextos.

*El proyecto de investigación ELLiE se ha beneficiado de una subvención de la Comisión Europea en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente, Proyecto n.º 135632-LLP-2007-UK-KA1SCR. El equipo investigador de Croacia ha recibido una subvención adicional del British Council. Los datos mencionados en el presente artículo fueron recogidos y analizados conjuntamente por los miembros del equipo ELLiE.*



## Referencias bibliográficas citadas

- CILT (2010). *CILT analysis of DfE data: GCSE language entries trend analysis, 1994-2010*, todos los centros de Inglaterra. Disponible en: [http://www.cilt.org.uk/home/research\\_and\\_statistics.aspx](http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics.aspx). Última consulta: 12/05/11.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). *Report of the High Level Group on Multilingualism*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. (Traducción al español disponible en línea).
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).
- ELLIE (2007-10). *Early Language Learning in Europe*. Disponible en: <http://www.ellieresearch.eu/>.
- EURYDICE NETWORK (2008). *Eurydice: Key data on teaching languages at schools in Europe – 2008 Edition*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf). Última consulta: 10/05/11.
- JOHNSTONE, R. (2009). «An early start: What are the key conditions for generalised success?», en J. Enever, J. Moon. y U. Raman (eds.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, Reino Unido: Garnet Education.
- KOMOROWSKA, H. (2010). «Approaches to Multilingualism in Europe – shared values and controversial issues». ISET Working Paper, 15. London Metropolitan University.
- NFER (2008). *Primary modern foreign languages: survey of national implementation of full entitlement to language learning at Key Stage 2*. UK: DCSF-RR127. Disponible en: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-RR127>. Última consulta: 10/05/2011.
- ROBERTSON, S. (2009). «Europe, Competitiveness and Higher Education: an evolving project», en R. Dale y S. Robertson (eds.). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford, Reino Unido: Symposium Books, pp. 65-83

PART THREE:  
LANGUAGE IN EUROPE

## Plurilingualism? Have language- in-education policies in Europe delivered the promise?

Janet Enever

## 1. Introduction

With a remit to construct Europe as a globally competitive unitary region (Robertson, 2009, p. 65), underpinned by a perception that Europeans need to be equipped with the linguistic capital to communicate in Europe and beyond, the Council of Europe and European Commission have focused on promoting plurilingualism<sup>1</sup> across the European space increasingly since the 1992 Maastricht Treaty (High Level Group on Multilingualism, 2007, p. 5). Within this climate, teaching languages in schools has become a high priority, resulting in a plethora of projects, reports and recommendations through the first decade of the 21st century which have strongly promoted the introduction of foreign languages (FLs) from the earliest phases of primary schooling. This paper reports on the extent to which European recommendations have been realised at national levels, drawing on evidence from a major transnational longitudinal study (ELLiE, 2007-10).

Evidence suggests that the encouragement to introduce languages from the start of schooling has overwhelmingly resulted in English first, with other languages positioned as increasingly minor alternative choices. Interestingly, the ELLiE study reveals some evidence of Spanish emerging as the ‘cool’ language for a new generation of learners, but only on a limited scale at present, however.

## 2. European language-in-education policy

A combination of parental pressure, political ambition, recommendations from European committees and the pattern of global forces mainly accounts for the increased trend towards an early start for FL learning. A short summary of start age policies from around Europe demonstrates how radically the policy trend has changed during the past 20 years or so (Table 1).

**TABLE 1**

Europe: recent changes to national compulsory start age for second/foreign language learning (May 2011)

	COMPULSORY START AGE (for the 27 current EU member countries)		
	7 yrs or below	8-9 yrs	10-11 yrs
1990	2	1	24
2011	13	10	4

<sup>1</sup> “At present the Council of Europe, through its Language Policy Division, focuses on political issues at individual, national and supranational levels. With this end two concepts have been introduced, namely of plurilingualism and multilingualism. In the terminology of the Council **plurilingualism** is related to the psycholinguistic aspect, i.e. to the individual use of more than one language, while **multilingualism** is related to the sociolinguistic aspect, i.e. to coexistence of several languages in a given region or state whose members are not necessarily plurilingual.” Komorowska (2010, p. 5). <http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/iset/Working%20Paper%20Series/WP%2015.pdf>. Last accessed: 14/06/11.

Whilst this demonstrates the extent of the shift over this 21-year period, it should also be noted that a large proportion of these changes occurred during the first few years of the new century, operating in parallel with a similar pattern in Asia at the time. Within this timeframe the pressure to ensure economic advancement was linked to new opportunities for communication via emerging new technologies and hence, overwhelmingly, English became perceived as *the* global medium of communication for business. It appears then, that the mandate for a European space where plurilingualism could facilitate borderless economic activity and social cohesion has now emerged as a rationale for prioritising global economic activity, with English perceived as the most valuable linguistic tool in achieving this and, thus, a priority from the start of schooling. This outcome is further reflected in the most recent published statistics on numbers of primary aged children learning various FLs in Europe (Eurydice network 2008). Although the current Eurydice data set were collected in 2006, it provides the most up-to-date picture of FL provision across Europe yet available, with some more recent, less comprehensive, data confirming that the provision of English at primary level continues to be an increasing trend. Eurydice (2008, p. 62) reports that:

*“In all European countries with the exception of Belgium and Luxembourg, English is the most widely taught foreign language in primary education.”*

Additionally, by 2006 more than 60 % of primary school pupils were learning English with only 4 % learning German, and 6 % French.

With regard to the popularity of Spanish, Eurydice (2008, p. 69) data suggest that this was more likely to be taught only at upper secondary levels and then more often with an uptake level of 10-20 % only. Italian occupied a similar position to this, with Russian being the fifth most likely FL to be studied in European schools.

### 3. National primary languages policies

Analysis of language policies for schools at national level indicates that the decision on language choices is often taken at regional level or by individual schools. In Austria, education policy lists a total of 9 languages that may be taught in primary school, particularly acknowledging the minority language groups of the country. Despite this freedom, 97 % of schools opt to introduce English first, from the age of six years. The recent ELLiE research ([www.ellieresearch.eu](http://www.ellieresearch.eu)) has shown how varied approaches to determining language choice within policy statements frequently leads, nonetheless, to English being overwhelmingly the first choice for early start programmes. [Table 2](#) below summarises current policy on language choices in the seven ELLiE countries.

In England, where it is difficult to determine which language might provide the most valuable cultural capital in the future, the tendency at primary level has been for schools to select the language of which teachers have some knowledge. In the past this has been French, perceived as a widely useful and prestigious language in many parts of the world and traditionally taught as first foreign language at secondary level. Early indications suggest this pattern may be changing as a younger generation of teachers begin to travel more widely, often spending time living or working in both Spain and Latin America where they gain some fluency in a variety of Spanish. Further popularity for Spanish relates to the growth of second or retirement homes purchased by U.K. families in Spain. Thus, more frequent visits to family and friends living in Spain has resulted in increased confidence in communicating in Spanish. These trends are reflected in the ELLiE data for England, which indicate that in the sample region approximately 35 % of primary schools were teaching Spanish in 2008. Since



TABLE 2

## National policy for choice of first foreign languages (in grades 1-4)

Country	Compulsory start age	Language choices (data set accurate at October 2010)
Italy	6 yrs	English.
Netherlands	10 yrs (some start earlier)	No compulsory foreign language learning in Grades 1-4. Schools have freedom to choose. Current provision includes: English (139 schools, approx. 2%). German or French (40 schools, approx. 0.5%). Other languages: Spanish (9 schools, 0.1%) or other language selected on ethnic minority grounds (e.g. Frisian).
Poland	6 yrs (from 2012)	Compulsory from Grade 1. Choice of English, German, French or Russian. Data for grades 1-3 English (93%), German (6.5%), French (0.1%), Russian (0.1%).
Spain	6 yrs	Compulsory from Grade 1. Free choice of languages. English generally selected. Schools very occasionally select other languages (e.g. along the French border).
Sweden	6 yrs	From 2011, compulsory from Grade 1. English syllabus talks of English and modern languages (positioning English as serving a different function).
Croatia	6 yrs	A choice of English, German, Italian and French is available. Most learners' parents want their children to learn English. Choice of languages depends on individual schools and availability of qualified teachers.
England	Policy wording — 'all children have an entitlement from 7 yrs'	Choice unrestricted. Mainly French. French (89%), Spanish (25%), German (10%), Italian, Chinese, Japanese and Urdu (3% or less). (Some schools offer 2 languages, each for 2 yrs, hence the total here exceeds 100%).

then, the figure has increased still further. To some extent, similar patterns have been observed elsewhere in Europe – particularly in Sweden.

#### 4. Early language learning in Europe

The priority given to early language learning in Europe particularly over the past 10-15 years, generally draws on a perception that by making

an early start, a higher level of fluency will be achieved by the end of formal schooling than would be possible with a later start. Johnstone (2009, p. 33) puts the case succinctly, saying:

*“Overall, an advantage of an early start is that in principle at least it allows young beginners to exploit such advantages as they possess, but in addition, as they become older, to make use of the advantages that older learners possess. So, over time, both sets of advantages are available to those*

*making the early start, whereas only the second set of advantages is available to those beginning later.”*

However, it is not sufficient to simply lower the start age to achieve these desired outcomes. For a national programme of implementation to be effective, wide ranging reform is necessary over a prolonged period. Whilst there now exists a great deal of expertise regarding the conditions needed to achieve effective implementation, insufficient evidence is yet available to confirm that this earlier start will *certainly* lead to fluency levels sufficient for the next generation to be able to operate effectively in all domains of the FL for regional and international communication. In terms of how to effectively evaluate this, we are still at an early stage of this research field.

The recently completed Early Language Learning in Europe study (ELLiE, 2007-10) contributes to a new phase of data evidence by establishing a transnational, longitudinal approach to empirical research in this area. A multi-method approach interweaves both quantitative and qualitative data to interrogate what is currently achievable during the early primary phases of FL learning in Europe. In the next section data are presented as an indicator of the current progress towards establishing the conditions for effective implementation in Europe. This is followed by further discussion of some of the current limitations to implementation identified in the study. Finally, the potential contribution to plurilingualism that these policy initiatives might make over time is reviewed.

## 5. Implementing early start policy in Europe – data from the ELLiE study

This section provides a sample of findings related to aspects of policy implementation that can be identified as central to effective implementation.

Variations in policy across countries are discussed in relation to particular national/regional histories. [Figure 1](#) introduces a summary of the many essentials to be addressed when formulating FL policy for an early start.

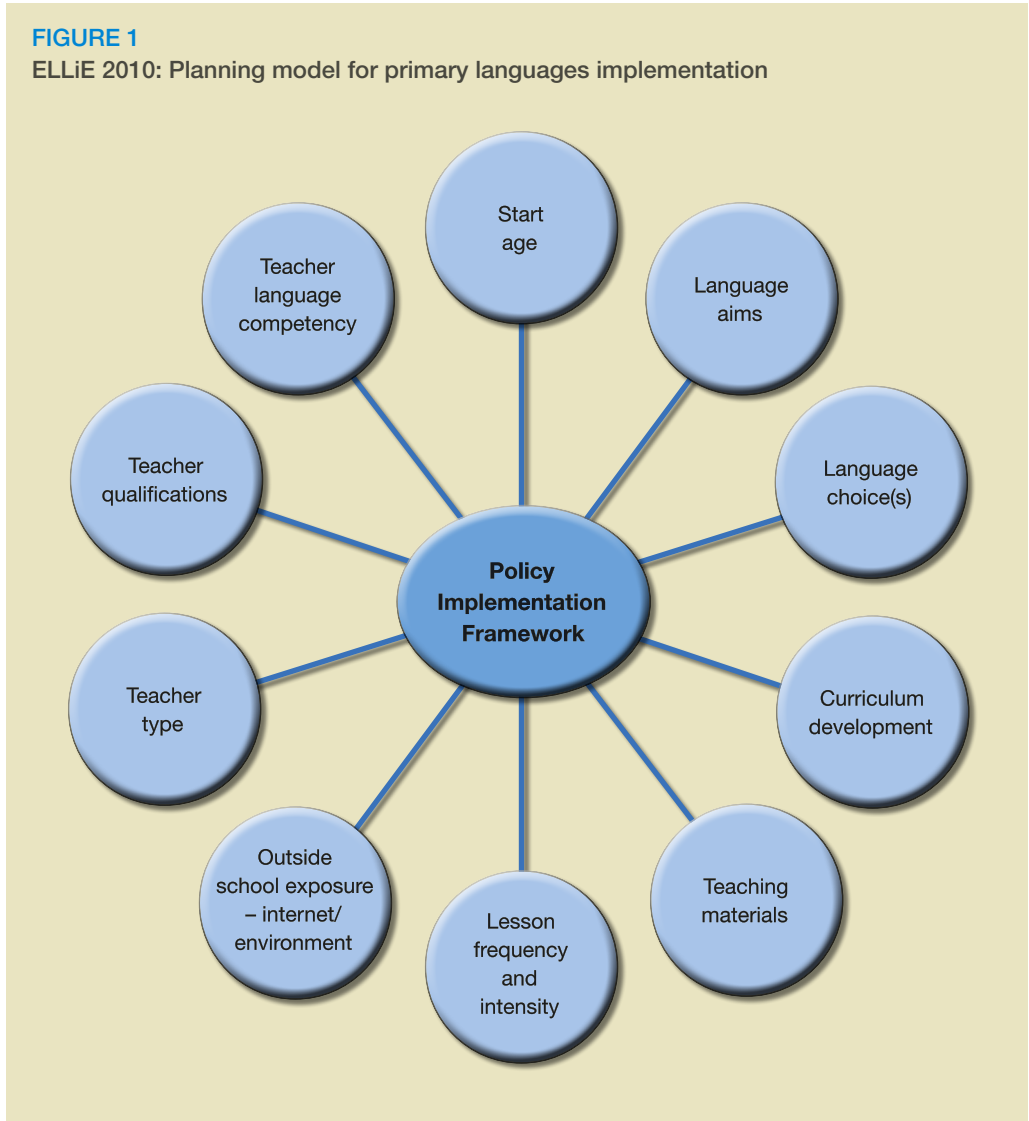
### Teacher qualifications and expertise

Across the 7 ELLiE countries there was much variation in the teacher preparation required and provided for primary teachers of FLs. Whilst there was general agreement on a preferred national model for teaching FLs to this age group, with a strong preference for a primary trained teacher with expertise in the FL, at least at B1-B2 level, as defined by the CEFR levels for FLs (Council of Europe, 2002), in Poland it continues to be difficult to employ sufficiently well trained generalist class teachers able to teach the FL. This also applies to some extent in England and Italy. In England and Sweden no minimum language competency is specified, whilst in Poland, although well qualified generalist teachers are available, the demand for specialist English teachers throughout the age range results in them more often employed to teach just English.

Data evidence from the ELLiE study suggests that the availability of appropriate pre- and in-service teacher education preparation continues to be insufficient across all seven countries. Whilst pre-service provision is available in all countries, pathways to qualifying as a generalist primary teacher with high level fluency in the target language and additional skills in teaching FLs to young children are not widely available. In Poland, for example, despite adequate teacher preparation, many prefer either to emigrate or to teach in private language schools due to the low salaries in state schools. In-service professional development courses are available in all seven ELLiE countries with extensive provision on a

**FIGURE 1**

**ELLiE 2010: Planning model for primary languages implementation**



national scale in some cases. However, this is generally optional and attendance can be poor in some countries, particularly where courses are only available after school hours.

In summary, whilst there has been much progress in the provision of pre- and in-service courses for the reform implementation, much yet remains to be achieved. A recent review of

policy in Sweden offers one example of how future policy might be designed to achieve the desired aims. From July 2011 Sweden introduced new teacher education programmes with English becoming a compulsory subject (including both teacherly skills and language proficiency) for all generalist teachers of six-year-olds and above. Over time, this will provide the teachers needed to deliver the new national

curriculum requirement for compulsory English from seven years. It seems that national pre-service provision of this nature is needed, if the goal of plurilingualism is to be met.

### Language aims and outcomes

Policy statements in the ELLiE countries have tended to refer to the CEFR descriptors as a reference point for identifying desired language achievements. Expectations vary slightly, with Sweden anticipating an achievement level of A1 by nine years, Croatia by 10-11 years, England and Poland by 11 years. Netherlands and Italy expect a higher achievement level of A1+ by 11 years. Classroom realities, however, sometimes revealed a very different picture, both within and across countries. Two major factors that accounted for much of the variation related to the levels of motivation and the amount of out-of-class exposure to the FL experienced by the children. To some extent these factors can be considered as inter-related. Achieving and sustaining motivation in class over time could generally be attributed to a skilled teacher who regularly used varied and engaging approaches to teaching and learning, supported by appropriate teaching materials. Such teachers were observed in all seven country contexts, to a greater or lesser extent. Where larger class sizes were observed (class sizes ranged from 7-30 across the study sample) the teacher's task in keeping the whole class engaged was noticeably more challenging.

The amount of out-of-school exposure to the FL was shown to be a further significant factor in children's achievement. Exposure occurred through family friends and holidays, watching TV and listening to radio programmes (sometimes via computer), together with parental support including help with homework and showing an interest in what happens in the FL classroom.

The extent to which out-of-school exposure can make a difference to in-class motivational levels was interestingly reflected in the summary round of data collection in 2010. During this period a number of the interviewees in England from classes learning Spanish reported listening to internet commentators reporting on the World Cup in Spanish. Their enthusiasm and pride at having enjoyed and approximately understood the commentary confirmed the potential of social opportunities for language learning even for these young children. Across the whole study sample these kinds of exposure varied from substantial to almost insignificant in some cases.

Overall, language development amongst the learners of the ELLiE study was shown to be a dynamic process with many individual factors influencing motivation and progress over time. Differences between learners in the same class also increased over the three years of the study. Highly significant variation in outcomes can be related to societal use of the FL and to language distance. Broadly speaking, language achievement by the age of eleven years could be described as fairly limited, with some notable exceptions. Levels of motivation and increasing confidence in communicating in the FL were seen to be developing significantly, however. Given the dynamic nature of language learning, it will not be possible to fully assess the impact of this early start until children have been able to take advantage of 'the second set of advantages' that Johnstone (2009, p. 33) identifies as being available to learners "as they become older".

## 6. The promise of plurilingualism

The above evidence indicates the strong potential for achieving a mainly bilingual citizenry throughout Europe, assuming the further strengthening of current provision models is

consolidated over time. Extensive early start provision can thus serve to establish language learning as an essential part of children's basic education in Europe. As one example of how substantial the shift has already been, England, placed towards one end of the continuum as a country where state school provision occupied little or no part of the primary curriculum for many years prior to its introduction in 2005, has now developed substantial provision. Whilst quality still remains variable, the NFER survey (2008) reported that FLs had been introduced in 92 % of primary schools and was expected to reach close to 100 % by 2011.

The nature of such extensive provision clears a path for the introduction of a second foreign language around the age of 12+, with the possibility for capitalising on prior language learning experience and thus making rapid progress towards a minimum of B1 competency in the second FL by the end of compulsory schooling. The majority of European education systems now have a requirement for all students to learn two FLS throughout the general secondary level of education (Eurydice, 2008, p. 31), although there is great variation in some contexts. For example, the FL policy at general secondary level in England currently requires only three years of compulsory FL learning (one FL), making it optional from 14 years. This has resulted in many students opting out, with less than 43 % in England choosing to take the national language exam at 16+ (CILT, 2010). As the impact of early start policies outlined above begins to be felt at secondary level, it is possible that the demand and motivation for language learning opportunities at secondary level may increase.

In this notoriously unpredictable field it is beyond the scope of this article to speculate far ahead. Many previous forecasters have been unable to

anticipate social, political and economic events that have radically altered public perceptions of the cultural capital to be gained by learning a FL. With rapidly increasing developments in multimodal digital technologies it is likely that future generations will find new solutions to the challenges of communication that are beyond our contemporary imaginations. What is evident, at present, is that globally fluency in at least one foreign language (mostly English) is close to becoming an expected outcome for all education systems, but the promise of plurilingualism may not be relevant to all contexts.

*The ELLiE research project was supported by a European Commission grant under the Lifelong Learning Programme (part of the EACEA), Project n°. 135632-LLP-2007-UK-KA1SCR. An additional British Council grant supported the Croatian research team. Data discussed in this article were jointly collected and analysed by ELLiE team members.*



## References

- CILT. (2010) *CILT analysis of DfE data: GCSE language entries trend analysis, 1994 - 2010, all schools in England*. [http://www.cilt.org.uk/home/research\\_and\\_statistics.aspx](http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics.aspx). Last accessed: 12/05/11.
- Commission of the European Communities. (2007) *Report of the High Level Group on Multilingualism*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning,*

- teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLiE. (2007-10) *Early Language Learning in Europe*. <http://www.ellieresearch.eu/>.
- Eurydice Network. (2008) *Eurydice: Key data on teaching languages at schools in Europe – 2008 Edition*. Brussels: Commission of the European Communities. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf). Last accessed: 10/05/11.
- Johnstone, R. (2009) An early start: What are the key conditions for generalised success? In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, U.K.: Garnet Education.
- Komorowska, H. (2010) *Approaches to Multilingualism in Europe – shared values and controversial issues*. ISET Working Paper, No. 15. London Metropolitan University.
- NFER. (2008) *Primary modern foreign languages: survey of national implementation of full entitlement to language learning at Key Stage 2*. U.K.: DCSF-RR127. <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-RR127>. Last accessed: 10/05/11.
- Robertson, S. (2009) Europe, Competitiveness and Higher Education: an evolving project. In R. Dale and S. Robertson (Eds.) *Globalisation & Europeanisation in Education*, pp. 65-83. Oxford, U.K.: Symposium Books.



PARTE TRES:  
LA LENGUA EN EUROPA

# Las lenguas y EUNIC

Steve Green



La lengua es un elemento integral de la cultura; por ello, no resulta sorprendente que los miembros de la Unión Europea de Institutos Nacionales para la Cultura (EUNIC) hayan situado las lenguas en el corazón de sus actividades.



EUNIC reúne a veintinueve organizaciones provenientes de veinticinco estados miembros de la Unión Europea. La programación de todas ellas goza de cierto nivel de autonomía en relación a sus respectivos gobiernos. EUNIC es una red activa, con un número creciente de proyectos y eventos compartidos; una red de colaboración que coopera con la Comisión Europea, el Consejo de Europa y otros organismos; una red de aprendizaje cuyos miembros intercambian buenas prácticas; y una red de sensibilización, ya que difunde la importancia de las relaciones culturales internacionales.

En el momento en que esto se escribe, los institutos miembros han establecido una relación de colaboración en 65 ciudades de todo el mundo, con el fin de formar equipos de trabajo que realizan actividades y proyectos conjuntos (véase el **cuadro 1** que describe la celebración de 2010). En 2011 se celebrarán cuatrocientos eventos de este tipo, lo que supone un crecimiento marcado y constante desde que la red se estableció en 2006.

Individualmente, las entidades que componen EUNIC conforman uno de los principales actores del mundo en el campo de la enseñan-

za de idiomas ajena a los sistemas educativos formales. Cada año, aproximadamente dos millones de personas aprenden lenguas europeas con alguno de los miembros de EUNIC, unos ocho millones han obtenido una cualificación formal, y más de siete mil profesores trabajan para ellos. Las entidades que componen la red proporcionan un apoyo extremadamente valioso a los profesores de lenguas extranjeras de los sistemas educativos públicos de todo el mundo.

El presente artículo expone algunas de las innovadoras maneras en que los miembros de EUNIC están cooperando en el terreno de las lenguas (acciones que aparecen descritas en detalle en el portal [www.eunic-online.eu](http://www.eunic-online.eu)). Al igual que otros sectores y programas, los miembros de EUNIC encuentran considerables ventajas en el trabajo conjunto. Las actividades y proyectos organizados colectivamente pueden ser mayores y atraer mucha más atención e impacto que las actividades de pequeña escala. Los ejemplos que se ofrecen ilustran el alcance, profundidad e impacto que el trabajo conjunto aporta a cada una de las entidades de la red.

## 1. El Día de las Lenguas

Veinticinco de los equipos de trabajo organizan todos los años celebraciones por el Día de las Lenguas, y este número crece de año en año extendiendo el alcance de EUNIC. El equipo de trabajo de EUNIC en Polonia es el que ha desarrollado un programa más activo para conmemorar este día.

## 2. Una Europa rica en lenguas

El inglés está emergiendo como lengua franca, pero eso no significa que el British Council no sea consciente de la diversidad lingüística de Europa

## CUADRO 1

Monika Knapkiewicz describe la celebración de 2010:

Día Europeo de las Lenguas 2010 en Varsovia = 8 días, 22 socios, más de 13.000 visitantes individuales del portal web, 1.200 fans en Facebook, 67 clases y talleres en 19 lenguas con una asistencia de 1.500 alumnos, 9 expertos en multilingüismo, 360 participantes en simposios, 19 películas en 12 lenguas, 100 participantes en juegos de calle y docenas de menciones en los medios.

Las ambiciones eran muchas. ¿Cómo podemos promover el multilingüismo? ¡Ofrezcamos clases de demostración en diferentes lenguas! ¡Talleres para profesores! ¡Representaciones teatrales! ¡Competiciones! ¿Y un simposio internacional sobre multilingüismo? ¿Y un festival de cine europeo? ¿Por qué no organizamos un juego callejero acerca de las lenguas?

Teníamos un núcleo consolidado de organizadores (el British Council, el Goethe Institut, la Comisión Europea y, como socio local, la Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, o Fundación para el Desarrollo del Sistema Educativo). Este grupo coordinó el trabajo de los demás socios principales, incluyendo la Universidad de Varsovia, el ayuntamiento de la ciudad y los miembros de EUNIC. Todos hablábamos con una sola voz, lo que se tradujo en una campaña promocional especialmente efectiva. El objetivo común, el entusiasmo, los recursos, la conjunción de talentos... En eso se basaba nuestra colaboración, y eso fue lo que hizo que el Día Europeo de las Lenguas tuviera tanto éxito. Gracias a esta colaboración conseguimos que nos cedieran gratuitamente los locales y que nos patrocinaran entidades tanto privadas como públicas, entre ellas, el Ministerio de Educación y la Presidencia de Varsovia.

En 2010, dimos un salto gigantesco en los métodos para alcanzar a nuestro público y aterrizamos en el mundo virtual. El portal del Día Europeo de las Lenguas ha recibido 65.000 visitas, y ha canalizado las inscripciones en todas las actividades. El simposio se retransmitió en vivo por el portal, con la cooperación de Microsoft y Twitter. La página del Día Europeo de las Lenguas en Facebook estaba llena a rebosar de competiciones, y nos facilitó la interacción con el público.

y de la importante contribución que esta supone para las fortalezas sociales, culturales y económicas de este continente. A medida que la internacionalización y la globalización avanzan sin señales de debilitamiento, la capacidad de conversar, de hacer negocios y de construir un entendimiento mutuo se hace más y más esencial. Aprender una lengua extranjera no solo proporciona beneficios prácticos para los turistas, los ejecutivos o los estudiantes, sino que también posibilita ver las cosas desde una perspectiva diferente, ampliar la percepción empática de la vida. Y, en un nivel más alto de competencia, hace accesible todo un mundo de literatura y pensamiento.

La perspectiva del British Council como organización dedicada a las relaciones culturales es que

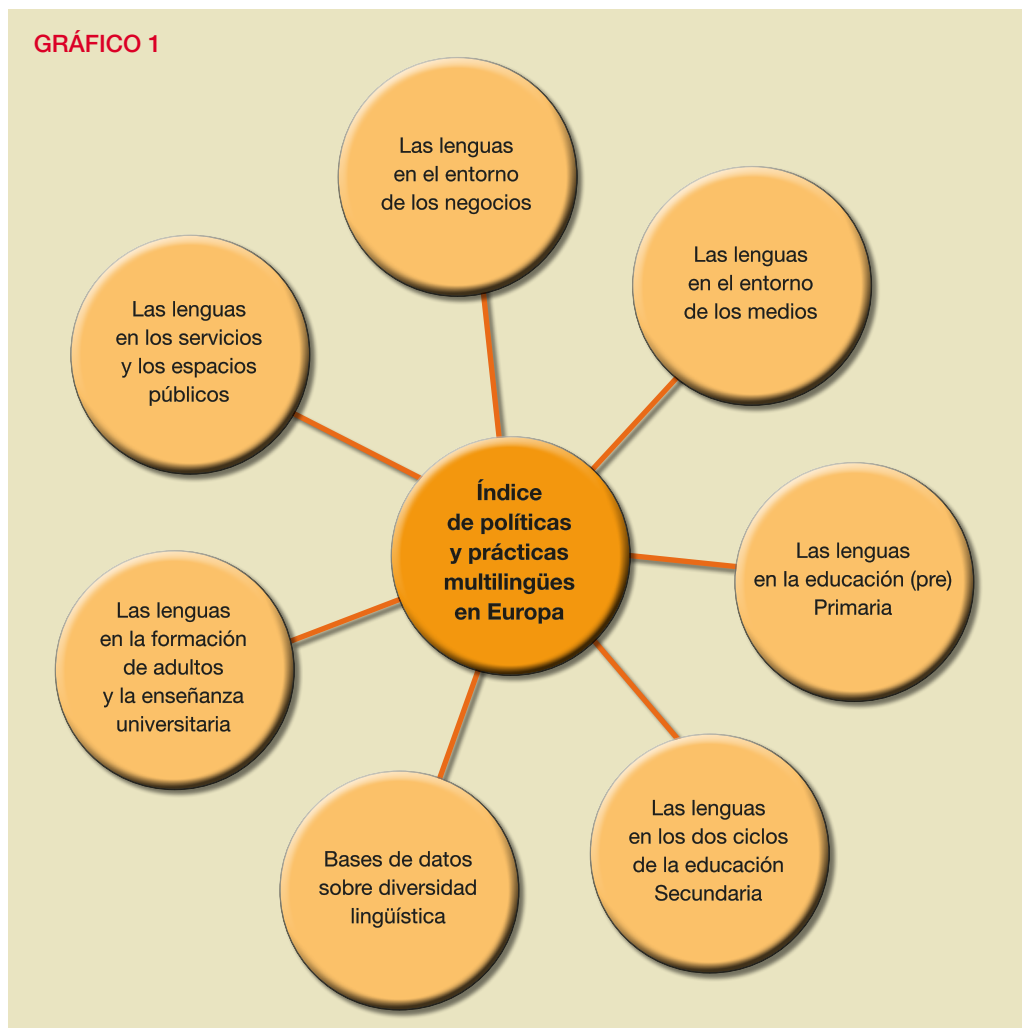
la competencia en diversos idiomas, y su uso, es una herramienta esencial para mejorar la comprensión y la cohesión entre distintas sociedades y en el seno de estas. También es un hecho conocido el que los niveles altos de plurilingüismo elevan el potencial laboral y la movilidad de los trabajadores, y les abren las puertas de nuevos mercados.

El proyecto *Language Rich Europe*, encabezado por el British Council, se propone crear un diálogo informado entre dirigentes, instituciones educativas, servicios públicos, empresas y medios de comunicación de toda Europa, con el fin de resaltar la importancia del multilingüismo para la consecución de sociedades más prósperas y estables. Así, su objetivo es fomentar que estos actores adopten un enfoque más estratégico e

incrementen su inversión en la enseñanza de lenguas y en el uso de estas en todas las capas de la sociedad ([www.languagerichblog.eu](http://www.languagerichblog.eu)). Este proyecto aúna a otros cuatro miembros de EUNIC (el Instituto Cervantes, el Goethe Institut, el Instituto Camões y el Danish Cultural Institute) y a la mayor parte de los equipos de trabajo de Europa con otros veinte socios organizativos. Tanto la Comisión Europea (uno de los cofundadores esenciales) como el Centro para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa están estrechamente vinculados al proyecto.

El núcleo de este proyecto es una investigación basada en la observación empírica de las lenguas en Europa, que se convertirá en una herramienta de medida denominada Índice de Políticas y Prácticas Multilingües en Europa. Este índice pondrá de manifiesto el papel y el apoyo de los países europeos participantes con respecto al multilingüismo, y destacará las buenas prácticas detectadas. Así, medirá el desempeño de esos países comparándolo con los estándares establecidos para siete áreas (gráfico 1).

GRÁFICO 1



Este proyecto bienal demuestra que, mediante el trabajo conjunto, los miembros de EUNIC pueden ejercer una influencia clave en el diseño de políticas basándose en los vastos conocimientos que acumulan y —otro aspecto igualmente importante— atrayendo socios para formar un consorcio paneuropeo.

### 3. Plataforma para el multilingüismo

El multilingüismo es uno de los factores que más sólidamente cimientan el conocido llamamiento de la Unión Europea de «unidad en la diversidad». A partir de una serie de políticas acordadas en 2008, la UE empezó a tratar de explotar el potencial del multilingüismo para ayudarse en la tarea de establecer una Plataforma de la Sociedad Civil. Esta entidad es una red de redes compuesta por veintisiete organizaciones europeas que se dedican a las lenguas en todos sus aspectos. Entre los intereses de sus miembros se encuentran la escritura, la edición, la enseñanza, la formación, el teatro, el arte, la televisión, el diálogo intercultural o la traducción. EUNIC es una de las entidades participantes y, de hecho, ocupa la presidencia de la Plataforma a petición de los demás miembros. El Goethe Institut de Bruselas dirige a EUNIC en esta tarea.

A lo largo de los próximos dos años, la Plataforma se propone abordar las siguientes acciones:

- Difundir un documento sobre temas de actualidad relacionados con el multilingüismo, con recomendaciones a nivel europeo, nacional y local.
- Crear un observatorio virtual del multilingüismo que contenga información sobre los prin-

cipales factores motivadores e inhibidores del multilingüismo y un catálogo de buenas prácticas, así como testimonios y videoclips de los «Embajadores del multilingüismo» (personajes conocidos del mundo del espectáculo, los negocios, el deporte, la política o el periodismo).

- Encargar nuevos estudios de investigación en campos como la educación de adultos, el aprendizaje de lenguas en edad preescolar o los servicios lingüísticos de carácter social/comunitario para la inclusión social.

En la página web <http://poliglotti4.eu/> pueden encontrarse más detalles al respecto. Al encabezar esta Plataforma, los miembros de EUNIC se han situado en primera línea del diseño de políticas lingüísticas en Europa.

### 4. Literatura y traducción

La literatura y la traducción son dos aspectos vinculados estrechamente con las lenguas. Prácticamente todos los miembros de EUNIC trabajan con escritores de distintas maneras, ya sea organizando giras de conferencias, apoyando festivales literarios o facilitando foros de contacto en línea con los lectores. La red de Centros Checos dirige un programa de EUNIC dedicado a la literatura y la traducción llamado Noches de Literatura Europea (*European Literature Nights*)<sup>1</sup>.

En mayo de 2011, dieciséis equipos de EUNIC, desde Moscú hasta Madrid y desde Hanói hasta Praga, participaron en las Noches de Literatura Europea mediante programas desarrollados conjuntamente con socios locales. El propósito común de estas actividades era difundir la obra de nuevos autores traducidos

<sup>1</sup> <http://www.literaturenight.eu/2011/en/praha/homepage>.

recientemente a otras lenguas o no traducidos, y promocionar así la literatura europea. En Madrid, por ejemplo, EUNIC organizó un ciclo de conferencias en que se abordaron los siguientes temas:

Los autores checos y los traductores de literatura checa al español difieren mucho en edad, experiencia, ubicación geográfica y nacionalidad:

- ¿Cuándo se originó el interés por traducir obras del checo al español?
- ¿Cuál es la naturaleza del interés por las obras de autores provenientes de un país cuyo devenir solo conocen por referencias?
- ¿Hasta qué punto son capaces de comprender el mensaje de las obras y transmitirlo a la lengua de destino, esto es, al español?
- ¿Qué tipo de interpretación implica este proceso y qué investigaciones literarias llevan a cabo en su transcurso?

En Londres, la cooperación que durante tres años ha mantenido el equipo de EUNIC con la British Library y el Arts Council England ha dado como resultado la formación de una red compuesta por todos aquellos sectores relacionados con la literatura y la traducción —escritores, agentes, editores, dinamizadores, organizadores de festivales, librerías y, por supuesto, traductores— que tiene como fin aumentar el alcance y la cantidad de traducciones de obras contemporáneas publicadas en el Reino Unido.

## 5. Compartir buenas prácticas

El ejemplo final de las actividades de EUNIC relacionadas con las lenguas concierne a uno de los principales objetivos de la red: el que sus miembros compartan buenas prácticas y aprendan unos de otros. Existe en EUNIC un grupo especializado en lenguas que reúne a representantes clave de los departamentos lingüísticos de sus miembros. Este grupo ha establecido tres subgrupos de trabajo con el fin de explorar las posibilidades de cooperar más estrechamente:

- El Instituto Camões encabeza el subgrupo que investiga el potencial del *e-learning* (o aprendizaje en línea).
- El Goethe Institut encabeza el subgrupo que examina el papel de las lenguas en la integración social.
- El tercer grupo, liderado por el British Council, investiga las lecciones que los miembros pueden extraer del análisis de los estándares profesionales que cada institución establece para sus docentes, así como sus estándares educativos.

Estos ejemplos ilustran el rico y creciente potencial de la cooperación en el terreno de las lenguas que proporciona EUNIC. Dentro de la red de equipos de trabajo establecidos pueden encontrarse más ejemplos; y estamos seguros de que irán apareciendo muchos otros con el tiempo, a medida que los miembros de EUNIC disfruten de las ventajas de asociarse y trabajar conjuntamente.

PART THREE:  
LANGUAGE IN EUROPE

# Languages and EUNIC

Steve Green

Language is an integral element of culture so it is not surprising that the members of the network of European Union National Institutes of Culture (EUNIC) put languages at the heart of their activities.



EUNIC brings together twenty-nine organisations from 25 of the member states of the European Union. All operate with a degree of autonomy from their governments in their operational programming. EUNIC is an active network, with a growing number of shared projects and events; it is a partnering network working with the European Commission, the Council of Europe and others; it is a learning network as members share best practice, and an advocacy network as it promotes the importance of international cultural relations.

At the time of writing the member institutes have come together in 65 cities worldwide to form “clusters” with the aim of working on shared activities and projects. In 2011 there will be over 400 of these events; a marked, and continuing, rate of growth since the network was formed in 2006.

Individually the members of the EUNIC network form one of the most important players in the world of language learning outside of the formal educational systems. Each year over 2 million people learn European languages with EUNIC members, over 8 million acquire language

qualifications and over 7,000 language teachers are employed. The network members provide one of the most valuable supports for state sector language teachers around the world.

This paper outlines some of the innovative ways in which EUNIC members are working together in the language field (full details are available on the EUNIC website [www.eunic-online.eu](http://www.eunic-online.eu)). In common with other projects and sectors EUNIC members find considerable advantages in working together. Collectively events and projects can be larger and gain more attention and impact than smaller scale events. The examples illustrate the scope, depth and impact working together brings to each individual member.

## 1. Day of Languages

The annual Day of Languages is promoted by over 25 clusters each year, with more joining every year, extending the global reach of the EUNIC network. It is in Poland that the EUNIC cluster has developed the most active programme. [Box 1](#) describes the 2010 events.

## 2. Language Rich Europe

English is emerging as the world's *lingua franca* but that does not mean that we are not aware of Europe's linguistic diversity and the value that contributes to Europe's social, cultural and economic life. As internationalisation and globalisation show no signs of retreating, the ability to converse, to do business, and to build mutual understanding becomes more and more essential. Learning a foreign language opens up not only utilitarian benefits as a tourist, a business executive and a student, but also the

## BOX 1

Monika Knapkiewicz describes the 2010 event:

The European Day of Languages 2010 in Warsaw = 8 days, 22 partners, 13,000+ unique website visitors, 1200 fans on Facebook, 67 lessons and workshops in 19 languages attended by 1500 students, 9 experts on multilingualism, 360 conference participants, 19 films in 12 languages, 100 street game participants and dozens of media mentions.

Ambitions were great. How can we promote multilingualism? Let's have demo lessons in different languages! Workshops for teachers! Stage performances! Competitions! How about an international conference on multilingualism? Or a European film festival? Why don't we have a language street game?

We had a tight group of core organisers (British Council, Goethe Institut, European Commission and as the local partner, the Foundation for Development of Education Systems). The group coordinated the work of other main partners, including the University of Warsaw, Warsaw City Hall and EUNIC members. We all spoke with one voice, which translated into a very effective promotional campaign. The common goal, the enthusiasm, the resources, the pool of talent – that's what partnership was all about and that's what has made the European Day of Languages successful. Thanks to the partnership we have managed to secure sponsors, free venues and patrons, including the patronage of the Ministry of Education and the President of Warsaw.

In 2010 we took a quantum leap in the way we reached out to our audiences and landed in the virtual world. The EDL website had over 65,000 page views and channelled registration for all the events. The conference was live streamed online in cooperation with Microsoft and Twitter. The EDL Facebook page was brimming with competitions and facilitated interaction with our audiences.

ability to see things in a different light; to extend one's own empathic approach to life. At the higher levels of competence, a world of literature and ideas becomes available.

The British Council's perspective as a cultural relations organisation is that competence in and use of several languages is an essential tool to ensure better understanding and cohesion between and within societies. It is also well known that higher levels of plurilingualism improve a worker's employability and job mobility while opening doors to new business markets.

*Language Rich Europe* is a project to create an informed dialogue with leaders in government, educational institutions, public services, business and the media across Europe, highlighting the importance of multilingualism

in achieving more prosperous and stable societies. It aims to encourage and enable these leaders to take a more strategic approach and increase investment in language education and use of languages across society ([www.languagerichblog.eu](http://www.languagerichblog.eu)). The project brings together four other EUNIC members (Instituto Cervantes, Goethe Institut, Camoes Institute, Danish Cultural Institute) and most clusters in Europe with over twenty other organisational partners. Both the European Commission (a key co-funder) and the Council of Europe's Centre for Modern Languages are closely associated with the project.

The core of the project is evidence-based research on languages in Europe today, which will result in a measurement tool called the "Index of Multilingual Policies and Practices in Europe". This Index ([Figure 1](#))



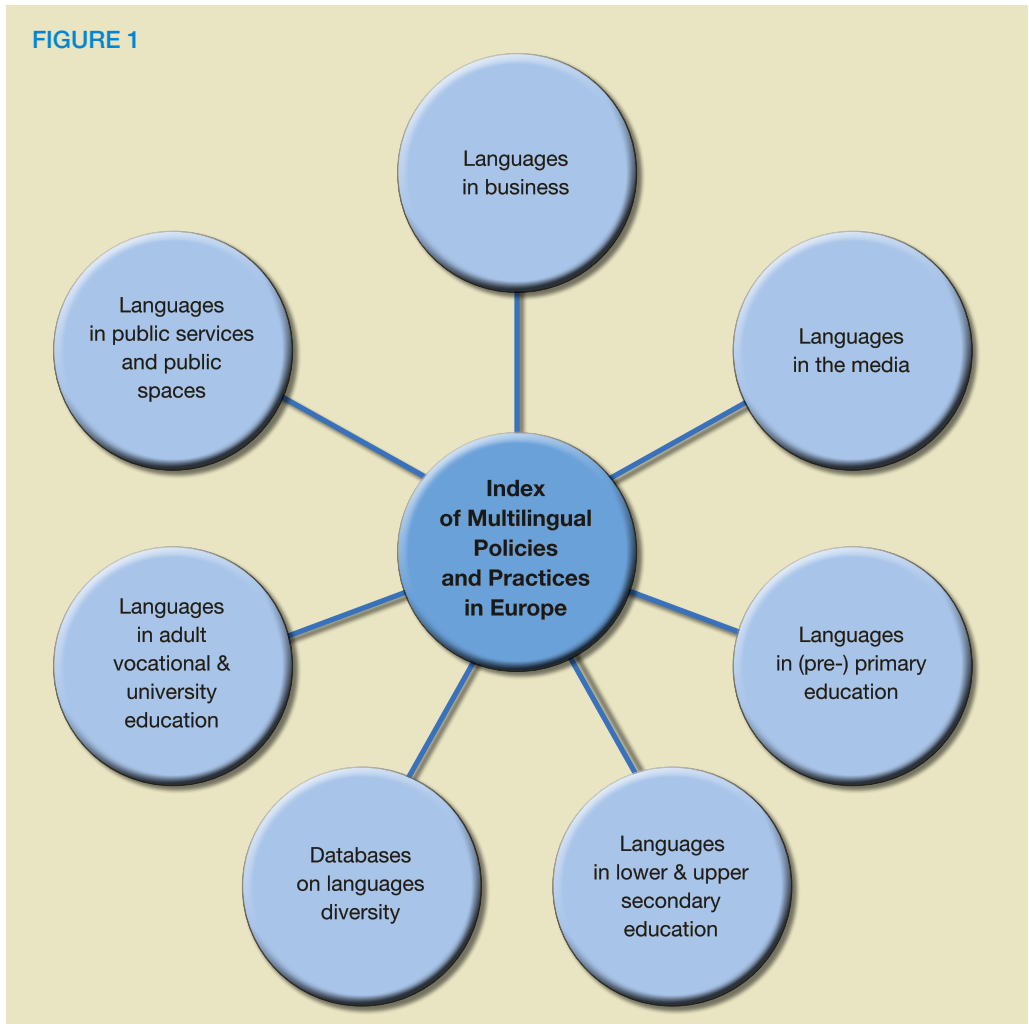
will help visualise the role of and support for multilingualism in the participating European countries and highlight good practice. It will measure how these countries perform against standards in 7 areas.

The two-year project demonstrates how by working together EUNIC members can have a key influence on policy-making, drawing on their own expertise and, just as importantly, by attracting partners in pan-European consortia.

### 3. Multilingualism platform

Multilingualism is an important underpinning factor in the European Union's oft-quoted call for "unity in diversity". Deriving from a policy agreed in 2008 the EU seeks to tap into the potential of multilingualism to help it in its task to set up a Civil Society Platform. This is a network of 27 European networks engaged in all aspects of language. Members' interests include writing, publishing, teaching, qualifications, theatre,

FIGURE 1



artists, television, intercultural dialogue and translators. EUNIC is a member and was invited by the other members to chair the Platform. The Goethe Institut in Brussels leads for EUNIC.

Over the next two years the Platform will:

- Issue a paper on current issues in multilingualism with recommendations at European, national, and local level.
- Create an on-line multilingualism observatory containing information on the key motivators and inhibitors of multilingualism, a catalogue of best practice, and testimonials and video clips by “Ambassadors for Multilingualism” (celebrities, business world, sports persons, politicians, journalists), and
- Commission fresh research into adult language learning, pre-school language learning, and social/community language services for social inclusion.

More details are available at <http://poliglotti4.eu/>. By leading this platform EUNIC’s members place themselves at the forefront of public policy on languages in Europe.

#### 4. Literature and translation

Literature and translation go hand in hand with languages. Virtually all EUNIC members work with authors in a variety of ways, from the straightforward speaking tour, to support for literary festivals, and on-line engagements. *European Literature Nights*<sup>1</sup> celebrates and supports the translation of contemporary writing and work with publishers to increase the availability of European literature.

In May 2011 sixteen EUNIC clusters, from Moscow to Madrid, Hanoi to Prague, participating under *European Literature Nights*, developed local programmes with partners with a common theme — showcasing new authors recently in translation or not yet in translation, and thus promote European literature across the continent. In a programme focused on literature and translation related to the Czech Republic organised in Madrid, for example, EUNIC explored the following themes:

*Authors and translators of Czech literature into Spanish, differing in experience, age, geography and nationality. To understand this better we explored:*

- *Where does the interest for translation from Czech to Spanish originate?*
- *What is the nature of the interest in works written by authors from a country whose fate they only know second hand?*
- *To what extent are they able to understand the message of the work and mediate it into the target language, Spanish?*
- *What kind of interpretation is involved and what literary enquiries do they make during the process?*

In London the EUNIC cluster’s three-year cooperation with the British Library and Arts Council England has resulted in a network being formed drawn from the complete range of those associated with literature and translation: writers, agents, publishers, promoters, festivals, booksellers and of course translators, to develop ways of increasing the range and number of translations of contemporary writing in the U.K.

<sup>1</sup> <http://www.literaturenight.eu/2011/en/praha/homepage>.

## 5. Sharing best practice

The final example of EUNIC's activity in languages returns to one of the key aims of the network: to share best practice and to learn from one another. EUNIC has a languages group which brings together key actors from the languages departments of our members. The group has set up three working groups to explore closer cooperation:

- The Camoes Institute leads the group looking at e-learning.
- The Goethe Institut leads the group investigating the role languages play in social integration.

- The final group, led by the British Council, is looking at learning from one another's professional standards for teachers and teaching standards in our language centres.

These examples illustrate the rich and growing potential of the partnerships in the field of languages within the EUNIC network. Across the network of clusters more examples can be found and more will develop over time as members enjoy the advantages of partnership and working together.

PARTE TRES:  
LA LENGUA EN EUROPA

# Cruzando barreras lingüísticas en la Unión Europea

Maria Stoicheva

El manejo de las lenguas —nacionales, regionales, minoritarias, inmigrantes y extranjeras— es una cuestión espinosa a la que los gobiernos, el mundo empresarial y la sociedad civil de toda Europa llevan años enfrentándose. Tanto la globalización como la necesidad de preservar las identidades nacionales y regionales influyen en las prácticas y políticas lingüísticas. El incremento de la movilidad y la migración nos obliga a repensar cuáles son los requerimientos lingüísticos de nuestras sociedades, una cuestión a la que muchos países han respondido dando prioridad a la inclusión social y el diálogo intercultural. Sin embargo, la realidad es que esta postura no siempre ha sido respaldada por políticas y prácticas que fomenten la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas. La política europea de multilingüismo ha servido de orientación; pero la participación en ella ha sido desigual, la cooperación en la adopción de políticas ha resultado difícil y los conocimientos no se han compartido de manera sistemática. Además, todavía no se han trazado las conexiones entre la manera en que los sistemas educativos abordan la enseñanza de lenguas y los efectos que esto produce en los medios de comunicación, el mundo empresarial y los servicios y espacios públicos.

El proyecto *Language Rich Europe*<sup>1</sup> se propone abordar estos retos construyendo una red interdisciplinar compuesta por unas mil doscientas personas procedentes de veinte países de Europa implicadas directamente en el diseño de políticas, y facilitando el intercambio de conocimientos y la interacción entre ellos

por medio de congresos nacionales e internacionales y de debates en línea. El proyecto difundirá guías de buenas prácticas en la enseñanza de lenguas y la provisión de servicios multilingües, con el fin de mejorar la inclusión social y favorecer la competitividad de las empresas europeas.

Para sustentar la base teórica del programa, se llevará a cabo un análisis comparativo de los logros de los países frente a la política europea de multilingüismo; se trata del *Language Rich Europe Index*, disponible en más de veinte lenguas tanto en versión impresa como en un portal web interactivo. Este índice estará formado por más de doscientos indicadores y reflejará el uso de lenguas nacionales, inmigrantes, regionales/minoritarias y extranjeras en bases de datos y documentos sobre diversidad lingüística, así como en los ámbitos de la educación, los servicios y espacios públicos, las empresas y los medios de comunicación.

Mediante un proceso de intercambio de conocimientos, la red podrá desarrollar planes de acción de alcance nacional, regional y local, con el fin de optimizar las políticas y prácticas lingüísticas. Estos planes de acción se sintetizarán en un informe dirigido a la Comisión Europea que servirá de apoyo a la revisión de su política de multilingüismo prevista para 2012.

*La Universidad St. Kliment Ohridski de Sofía es la entidad búlgara participante en el proyecto Language Rich Europe, cofinanciado por la UE y encabezado por el British Council, en el que participan más de treinta entidades de toda Europa.*

**1** *Language Rich Europe* se propone los siguientes objetivos:

- Lograr una mejor comprensión de las buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para avanzar en la inclusión social y la competitividad.
- Intensificar la cooperación y el compromiso hacia la mejora de las políticas y las prácticas lingüísticas.
- Informar sobre las recomendaciones de la UE y el Consejo de Europa y resaltar su grado de cumplimiento por parte de los distintos países.
- Desarrollar una herramienta de referencia de alcance europeo para evaluar las políticas y prácticas lingüísticas.



Hace varios años, la Unión Europea y Bulgaria se enfrentaron por un asunto puramente lingüístico: cómo deletrear la palabra *euro*. Las autoridades búlgaras trataban de convencer a la UE de que les permitiera conservar el término búlgaro para la divisa europea, que era *evro*. Otros países miembros de la UE habían solicitado ya mantener sus propias versiones del vocablo, pero todas las solicitudes habían sido denegadas. No obstante, en italiano, inglés, francés, alemán y muchas otras lenguas europeas, la palabra *euro* se pronuncia de manera diferente, algo que no puede ser objeto de regulación legal. El Banco Central Europeo solicitó a las autoridades de Sofía que unificaran su enfoque con el de los demás países, dado que las normas europeas en vigor establecen que la palabra *euro* debe ser idéntica para todos los estados miembros. Sin embargo, Bulgaria repuso que el término *evro* formaba parte de la lengua búlgara porque ya había sido reconocida por los lingüistas en 1995, y argumentó que, si se introducía el término *euro*, se crearía un doblete completamente nuevo y artificial. En la disputa salieron a relucir diferentes opiniones sobre la

manera correcta de transcribir en alfabeto cirílico el nombre de la moneda, materia en la que los abogados del Banco Central Europeo se declaraban expertos. El tratado de la UE con otros países europeos estuvo a punto de quedar en suspenso; y si la disputa acabó por dirimirse fue para evitar el riesgo de que se bloqueara la firma del Tratado de Lisboa.

¿Fue este un asunto técnico aislado, por grande que fuera su relevancia en Bulgaria? ¿Cómo pudo convertirse en una delicada cuestión política dentro del contexto de la UE? Para entender estos asuntos, debemos examinar el carácter multilingüe de la UE.

Esta historia bien podría empezar hablando de otra realidad percibida, en la que las veintitrés lenguas oficiales de la UE gozan del mismo estatus, o con el carácter único de la UE como entidad multilingüe que se ha ido confirmando con cada sucesiva ampliación. Podría empezar con los sólidos cimientos del multilingüismo institucional —en el constructo de los juristas, los políticos y los politólogos— de la integración. Hay un heroísmo único en el proyecto europeo de lograr un multilingüismo voluntario e igualitario sin precedentes. Muchas entidades supranacionales previas (el Imperio romano, la URSS, la Francofonía...) han presentado al menos un componente de opresión, con una lengua franca dominante por imposición. Y todas las demás organizaciones internacionales (la ONU, la OTAN o el Consejo de Europa) reconocen un número limitado de lenguas oficiales.

No obstante, muchos politólogos coinciden en que la UE lleva largo tiempo descuidando y olvidando sus políticas lingüísticas y, en general, todos los asuntos relacionados con las lenguas. Los actores políticos esquivan la cuestión de la lengua porque la consideran una

fuente potencial de conflictos y divisiones (algo que, de hecho, ha quedado probado a lo largo de la historia).

Sin embargo, es igualmente cierto que la democracia precisa de una lengua común. A menudo se acusa a la UE de sufrir un déficit democrático, que normalmente se atribuye a la falta de separación entre los poderes políticos, a una burocracia excesivamente hermética y opaca, y al hecho de que el poder ejecutivo no surge de la elección directa. La carencia de un foro democrático en el seno de la UE en el que pueda debatirse e intercambiar perspectivas no se suele mencionar, aunque puede defenderse que es uno de los factores que diferencian los procesos políticos de la UE de los de la práctica democrática tradicional. El problema reside en que no está claro en qué lengua podrían los europeos celebrar un debate general. La imposición de una lengua desde las altas esferas sería intolerable para los miembros de la Unión pues, como ya se ha mencionado, el tratado fundacional confiere un estatus equivalente a todas las lenguas nacionales. Y sin embargo, parece que, si se quiere ejercer una ciudadanía participativa y plena dentro de una sociedad democrática, hacen falta foros de debate. Este ha sido uno de los principales argumentos esgrimidos por los gobiernos de los estados-nación para justificar la centralización e imponer una lengua nacional a expensas de las lenguas periféricas. El argumento de que los electores necesitan comunicarse unos con otros, y también con el centro de poder, sigue siendo válido. ¿Existe alguna solución?

El multilingüismo pleno que parece haberse acordado formalmente no es lo mismo que las prácticas multilingües adoptadas. La tensión producida por la complejidad de las traducciones e interpretaciones precisas en las institucio-

nes de la Unión Europea, en particular, afecta al teórico compromiso con el régimen multilingüe. Si preguntáramos al respecto a cualquiera de los participantes habituales en las actividades de alcance europeo —reuniones de ministros, seminarios, grupos de expertos o comités—, oiríamos la misma respuesta con respecto al inglés como lengua común *de facto*, ya que no *de iure*. El Parlamento y el Consejo Europeo usan todas las lenguas oficiales en sus sesiones formales y documentos clave, pero esta norma no se aplica en las situaciones menos formales. En dos resoluciones adoptadas en 2006 y 2008, respectivamente, el Parlamento Europeo, aun considerando que el multilingüismo es una condición *sine qua non* para la propia institución y sus miembros, reconocía el alto coste de mantener un servicio tan amplio de traducción e interpretación; por ello, se introdujo el concepto de «multilingüismo pleno controlado» como único modo de mantener los costes del multilingüismo dentro de unos límites presupuestarios razonables<sup>2</sup>. La Comisión utiliza el francés y el inglés como lenguas internas de trabajo; los tribunales europeos usan el francés, aunque los demandantes, los demandados y los testigos tienen derecho a usar su lengua nacional. Sin embargo, dada la posición del inglés como lengua dominante global, la mayor parte de las reuniones de expertos que hoy día se celebran en el seno de la UE transcurren en inglés, y requieren redactar los documentos únicamente en inglés.

Retornando a nuestra historia, podemos volver a preguntarnos si la elección de una lengua dada tiene que ver únicamente con el contexto de trabajo o si implica algo adicional. La siguiente cita extraída de la nueva Estrategia Marco para el Multilingüismo es reveladora:

<sup>2</sup> Mesa del Parlamento Europeo (2008).

Es esta diversidad lo que hace que la Unión Europea sea lo que es: no un «crisol» en el que se funden las diferencias, sino una casa común en la que la diferencia se celebra, y en la que nuestras muchas lenguas maternas constituyen una fuente de riqueza y un puente hacia una mayor solidaridad y entendimiento mutuos.

La lengua es la expresión más directa de la cultura; es lo que nos hace humanos y lo que nos da un sentido de la propia identidad. El Artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea establece que la Unión deberá respetar la diversidad cultural, religiosa y lingüística. El Artículo 21 prohíbe la discriminación basada en diversos factores, entre ellos la lengua<sup>3</sup>.

La lengua es solo uno de los componentes culturales de la identidad nacional. La religión, la estructura familiar, la indumentaria, las artes, los medios de comunicación o el deporte son otros componentes que se suman para constituir una «comunidad imaginada» de personas. Sin embargo, sería demasiado romántico aceptar la noción de que la lengua y la identidad nacional son inseparables. Que la lengua que se habla hoy en un país sea la lengua nacional es visto en ocasiones como algo contingente. Bien podría haber sido otra lengua; si hubieran variado los factores históricos de cualquier país, otra variedad dialectal podría haberse convertido en la lengua nacional.

Y sin embargo, como observaba de Tocqueville, «El lazo de la lengua es, tal vez, el más fuerte y duradero de los que pueden unir a la humanidad»<sup>4</sup>.

Así, la necesidad de una lengua común ha fomentado, de hecho, el uso de algunas lenguas. Tal vez el poder del inglés haya aumentado a raíz de su expansión, pero las lenguas minoritarias de la UE también han ganado cierto poder. Hace tres años, el gaélico alcanzó estatus oficial en la UE, algo que el ministro de Asuntos Exteriores irlandés, Dermot Ahern, celebró como «un verdadero espaldarazo psicológico para la lengua irlandesa»<sup>5</sup>. En el Parlamento de Irlanda, el gaélico solo se usa en un 2% de los debates, pero esta lengua posee una relevancia política que va mucho más allá de su uso. El gaélico pasó a ser en 2007 la 21.<sup>a</sup> lengua oficial de la UE. Encontramos una similar actitud y resonancia pública en Malta cuando el maltés se convirtió en lengua oficial de la UE. El académico maltés Cassola lo expresaba en los siguientes términos:

Lo que esto significa es que, en diez meses, nuestra lengua nacional será elevada al estatus de lengua oficial de la Unión Europea. Así, se convertirá en la única lengua nacional europea de origen semítico que obtenga estatus oficial en la UE, y se situará al lado de lenguas mucho más habladas como el inglés, el francés, el español, el alemán, el italiano y otras<sup>6</sup>.

La globalización, siendo uno de los mayores retos de nuestros tiempos, también tiene implicaciones en el terreno de las lenguas; esto puede percibirse claramente en el estatus del inglés tanto dentro de Europa como en el resto del mundo, en la posición de las lenguas coloniales dentro de los estados que han obtenido la independencia desde 1945, o en el del ruso dentro

<sup>3</sup> Comisión Europea (2005).

<sup>4</sup> De Tocqueville (2001), p. 40.

<sup>5</sup> Cita extraída de la prensa en octubre de 2005, después de que el gaélico obtuviera el estatus de lengua oficial en la UE.

<sup>6</sup> Extraído de entrevistas en la prensa antes de que Malta firmara el Tratado de Ingreso en la UE en marzo de 2003, archivo de *Malta Today*, 12 de mayo de 2002.



de lo que fue la Unión Soviética. Por un lado, la globalización sustenta el estatus de esas lenguas como herramientas para la comunicación internacional y reafirma su papel en los repertorios lingüísticos individuales. Por otro, como vemos en la cita que acabamos de reproducir, las personas suelen considerar su lengua como un emblema de la identidad de su país, y procuran mantenerla viva y defenderla de las presiones que supone el desarrollo de la comunicación por medios electrónicos. La cuestión es esta: ¿logrará la globalización lingüística superar la idea de la lengua como reflejo de identidad nacional?

Algunos conceptos clave han aparecido de manera recurrente en el debate; uno de los principales es la necesidad: dada la existencia, desde los tiempos más remotos, de distintas comunidades lingüísticas, el uso del multilingüismo siempre ha sido necesario. Este fenómeno surge y se mantiene por necesidad y contacto, e impone otra necesidad: la de cruzar las barreras lingüísticas.

Sue Wright, investigadora británica de políticas lingüísticas, traza el siguiente panorama del pasado:

Un viajero que se desplazara por el continuo dialectal de las lenguas romances meridionales podría partir de la costa de Portugal, atravesar la Península Ibérica, bordear la costa mediterránea desde Perpiñán hasta Niza, cruzar los Alpes y llegar hasta el mismo sur de Italia sin encontrar dos pueblos adyacentes cuyos dialectos no fueran mutuamente inteligibles. Lo mismo puede afirmarse de otras familias lingüísticas como la céltica, la eslava o la germánica. Evidentemente, los extremos del continuo dialectal diferirían enormemente; pero estas diferencias solo serían

evidentes para el viajero, no para los hablantes. Siempre sería posible comprenderse en los puntos adyacentes<sup>7</sup>.

Este era el esquema de interacción social imperante en aquellos tiempos, pero el patrón de interacción ha cambiado. Algunas de las características más diferentes son las siguientes: la estrecha correlación entre la movilidad simple y el multilingüismo hace precisa una herramienta multilingüe entre una élite y, por otra parte, la movilidad cotidiana también precisa de un multilingüismo ajeno a la élite y más extendido. La necesidad de comunicarse entre distintas comunidades lingüísticas es más destacada hoy de lo que ha sido jamás. Los encuentros multilingües son más comunes que nunca. Las lenguas de Europa se encuentran hoy cara a cara con mucha más frecuencia que en el pasado. Europa ha cambiado hasta hacerse irrecognocible.

En un nivel más personal que institucional, el multilingüismo (i. e. *plurilingüismo*)<sup>8</sup> tiene mucho que ver con los patrones de interacción social. En este aspecto, algunas de las características distintivas del multilingüismo actual difieren radicalmente de las del multilingüismo histórico. El multilingüismo parece ser, en gran medida, un asunto práctico, relacionado sobre todo con los patrones de circulación de personas; pero también pueden existir motivaciones culturales y educativas que impulsen la ampliación del repertorio lingüístico, aun cuando no haya ocasión o voluntad de usar esa nueva competencia en entornos de conversación normales. También se puede aceptar que la capacidad de cada individuo no será igual en las dos o tres lenguas que domine; puede decirse que se extenderá solo en la medida en

<sup>7</sup> Wright (1999), p. 84.

<sup>8</sup> Véase aclaración en Enever, en esta misma publicación.

que las circunstancias lo demanden (y su capacidad lo permita).

Sin embargo, deberíamos reconocer que el creciente predominio del inglés, a menudo observado con resentimiento desde diversos círculos que proclaman la necesidad de preservar ámbitos libres de esta lengua, no está acompañado de ninguna señal que indique la inminencia de un cambio lingüístico masivo del tipo de los sufridos por las lenguas periféricas durante la construcción de los estados-nación. Aunque no deja de incrementarse el volumen de trabajo y de intercambios académicos expresados en inglés (como ocurría en su día con el latín y, más tarde, con el francés), no se detecta ningún indicio de cambio lingüístico al modo de la era nacionalista. Y hay otros acontecimientos, no asociados con el inglés, que requieren atención: la reaparición de lenguas regionales en la vida pública (como el galés, el catalán, el vasco o el gaélico) o la caída en desgracia de algunas lenguas (como el ruso, que ha sido desplazado de la vida política y pública en Estonia, Lituania y Letonia). La tendencia tal vez más significativa es que ya no parece inevitable que el número de estados monolingües en Europa se reduzca paulatinamente. El nacionalismo lingüístico ha resurgido en el continente con cierta virulencia, convirtiendo la lengua en un mecanismo para la aceptación o exclusión de grupos determinados. A menudo este fenómeno se está llevando a cabo usando el inglés como medio de comunicación.

Deberíamos admitir que la UE se está absteniendo de construir una política lingüística común, dejando que los estados miembros obedezcan el principio de subsidiariedad con ciertos elementos de descuido benevolente. Pero ¿han tenido alguna influencia las políticas lingüísticas de la UE?

La historia que relatábamos al principio muestra que la soberanía que los estados miembros reclaman a través de sus leyes lingüísticas a menudo choca con la aplicación de las leyes comunitarias. En muchos casos, las instituciones de la UE rehúsan referirse únicamente a la subsidiariedad o al valor equivalente de las distintas versiones lingüísticas (comercio electrónico, directivas sobre seguros, directivas sobre seguridad alimentaria, patentes...). Y lo que es más, esas supuestas competencias van a extenderse gradualmente.

Es evidente que las lenguas oficiales se benefician de la elevación de su estatus; gracias a ello se integran activamente en todos los ámbitos posibles de uso de la lengua, además de beneficiarse de las nuevas herramientas para la traducción e interpretación y de los programas formativos para el aprendizaje de lenguas. De este modo, la UE se ha convertido en una institución que regula el uso de la lengua. Al favorecer algunas lenguas de gran alcance para la comunicación, al impedir que algunas de ellas se debiliten y, sobre todo, al reavivar otras, se ha convertido en un polo de cambio lingüístico. Hoy día, la UE es un factor fundamental en la conformación de la compleja realidad sociolingüística de Europa.

La UE es, en sí misma, un importante actor lingüístico. En su calidad de eje entre lo que piensan los ciudadanos, lo que prevén las leyes y normativas y la realidad cotidiana, simplemente no puede desatender sin más las cuestiones relacionadas con las lenguas y la política lingüística.

*El presente artículo ha sido reimpresso (y puesto al día) con permiso del British Council y de su autora, tras haber aparecido originalmente en Towards a Language Rich Europe: Multilingual essays on language policies and practices, publicado por el British Council en 2010.*

## Referencias bibliográficas citadas

- COMISIÓN EUROPEA (2005). «Una nueva estrategia marco para el multilingüismo». COM (2005), pp. 596-final.
- MESA DEL PARLAMENTO EUROPEO (2008). Código de conducta del multilingüismo aprobado por la Mesa el 17 de noviembre de 2008. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/code\\_conduct\\_multilingualism\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/code_conduct_multilingualism_es.pdf).
- TOCQUEVILLE, A. (de) (2001). *Democracy in America*. Nueva York: Penguin Books.
- WRIGHT, S. (1999). «A Community that can communicate: the linguistic factor in European integration», en D. Smith y S. Wright (eds.). *Whose Europe? The Turn towards Democracy*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 79-104.

PART THREE:  
LANGUAGE IN EUROPE

# Crossing language barriers in the European Union

Maria Stoicheva

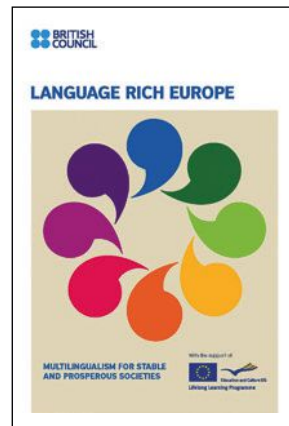
The thorny issue of how to deal with languages – national, regional, minority, immigrant and foreign – is one which governments, business and civil society in countries across Europe have been facing for a number of years. Globalisation and the need to retain national and regional identity both have an impact on language policy and practice. Increased mobility and migration force us to re-think the language requirements of our societies, and many countries have responded by prioritising social inclusion and intercultural dialogue. However, the evidence shows that this has not always been supported by language policies and practices which promote linguistic diversity and language learning. European multilingualism policy has provided guidance, but take-up has been uneven, policy cooperation has proved challenging, and knowledge has not been shared systematically. Moreover, connections have not yet been made between the way that languages are approached in the education system and how this affects the media, business, and public services and spaces.

*Language Rich Europe*<sup>1</sup> will address these challenges by creating an interdisciplinary network of over 1200 decision makers from 20 countries across Europe and by facilitating knowledge sharing and interaction among them through national and international conferences and online discussions. The project will share good practice in language teaching and learning and multilingual services offered, to enhance social inclusion and support European companies to stay competitive.

To inform the thinking of the network a comparative analysis of countries' performance against European multilingualism policy will be conducted – the Language Rich Europe Index, available in over 20 languages in print and on an interactive website. The Index will comprise over 200 indicators and reflect use of official national, immigrant, regional/minority, and foreign languages in language diversity databases and documents, and the fields of education, public services and spaces, business and the media.

A process of knowledge sharing will enable the network to develop action plans at national, regional and local level to improve language policies and practices. These plans will be synthesised into a report for the EC to support the review of its multilingualism policy planned for 2012.

*Sofia University "St. Kliment Ohridski" is the Bulgarian partner institution contributing to Language Rich Europe, an EU co-funded project initiated by the British Council and delivered by over 30 partner institutions across Europe.*



**1** *Language Rich Europe* aims to achieve:

- Better understanding of good practices in language teaching and learning for social inclusion and competitiveness.
- Enhanced cooperation and commitment to improving language policies and practices.
- Increased awareness of EU and Council of Europe recommendations and how countries perform against them.
- A sustainable European benchmarking tool to evaluate policies and practices.

Some years ago the European Union and Bulgaria were at odds over a purely linguistic issue – how to spell the word ‘euro’. Bulgaria was trying to convince the EU to allow it keep the Bulgarian term for the European currency, which is ‘evro’. Other EU member countries had also demanded to keep their versions of the term, but all requests had been denied. However, Italian, English, French, German and lots of other European languages also have different pronunciations of the word, which cannot be a matter of legal regulation. The European Central Bank required Sofia to unify its approach to the common European currency in line with the other countries. The current EU rules state the word ‘euro’ must be identical for all member states. Bulgaria said that ‘evro’ was already part of the Bulgarian language made official by linguists as early as 1995 and if the word ‘euro’ was introduced to the language, it would be a completely new and artificial doublet. The dispute involved different opinions on the correct *Cyrillisation* of the currency’s name, in which the European Central Bank lawyers claimed authority and expertise. The EU treaty with other European countries was about to be blocked and the dispute was only settled to avoid the risk of blocking the new European Union Treaty in Lisbon.

Is this an isolated technical linguistic issue, whatever its domestic importance? How does it become a sensitive political issue in the context of the EU? To understand this we need to examine the multilingual character of the EU.

The story could well start with another perceived reality, in which the 23 official languages of the EU enjoy equal status, or with the unique character of the EU as a multilingual organisation that has been reconfirmed with every step of its enlargement. It can begin with the solid foundation of institutional multilingualism – in the construct of lawyers,

politicians and political scientists – of integration. There is a unique heroism within the European project – voluntary and equal multilingualism of an unprecedented nature. Many previous multinational entities (for example, the Roman Empire, the U.S.S.R., Francophonie) have had at least an element of oppression and a dominant *lingua franca* by imposition. All other international organisations (the United Nations, NATO, the Council of Europe) have a limited number of official languages.

However, according to many political scientists, language policy in the EU and language issues in general have been largely neglected and avoided. Political actors sidestep the question of language considering it a potentially contentious and divisive issue (as it has proven to be in our story).

But it is also equally true that democracy needs a shared language. The EU is often accused of having a democratic deficit and this is usually attributed to the lack of separation of political powers, to an overly secretive and unaccountable bureaucracy and to an executive which is not directly elected. The EU’s lack of a democratic forum for an exchange of views, persuasion and debate is not often mentioned, but it is arguably one of the factors that differentiates the EU’s political process from traditional democratic practice. The problem is that there is no language in which Europeans can decide to have a Europe-wide debate. The top-down imposition of a language would not be tolerated within the Union. As already mentioned, the founding treaty confers equal status on all national languages. Nonetheless, meaningful citizenship and participation in a democratic society seem to demand forums for debate. This used to be one of the strongest arguments of the governments of nation states as they centralised, imposing a national language at the expense of the languages of

the periphery. The argument that an electorate needs to communicate with itself as well as with the power centre is still valid. Is there a solution?

Full multilingualism, which seems to have been formally agreed, is not the same thing as the adopted practices of multilingualism. The strain of complexity in translation and interpretation in the institutions of the Union in particular affects the declared commitment to a multilingual regime. Ask any of the regular participants in events at European level, ministerial conferences, seminars, expert groups and committee meetings, and you will hear a common answer concerning English as the *de facto* (if not *de jure*) common language. The Parliament and the Council of Ministers use all official languages for formal sessions and key documents, but the rule does not apply in less formal situations. In its resolutions in 2006 and later in 2008 the European Parliament, considering multilingualism as a *sine qua non* for the Institution and its Members, recognised the high cost involved in maintaining a vast translation and interpretation service and introduced ‘controlled full multilingualism’ as the only means of keeping the costs of multilingualism within acceptable budgetary limits<sup>2</sup>. The Commission uses French and English as its internal working languages; the European courts use French as their working language although the plaintiffs, defendants and witnesses have the right to use their national language. But because of the role of English as the dominant global language, most of the expert meetings nowadays within the EU institutions are actually conducted in English and require drafting documents only in English.

If we go back to our story we can again ask the question – is the choice of using a certain language just a matter of the working context or does it imply something additional? The following quote from the New Framework Strategy for Multilingualism comes to mind:

*“It is this diversity that makes the European Union what it is: not a ‘melting pot’ in which differences are rendered down, but a common home in which diversity is celebrated, and where our many mother tongues are a source of wealth and a bridge to greater solidarity and mutual understanding.*

*Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity. Article 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union states that the Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity. Article 21 prohibits discrimination based on a number of grounds, including language.”<sup>3</sup>*

Language is but one cultural component of national identity. Religion, family structure, dress, the arts, the media, and sport form other components, helping to constitute an “imagined community” of people. However, it would be too romantic to subscribe to the idea of the inseparability of language and national identity. It could be considered a contingent fact that the language spoken today is the language of the nation. Yet it could have been another language. For various historical reasons another dialect variety could have become the language of any one nation.

Yet, as de Tocqueville observed:

*“The tie of language is perhaps the strongest and most durable that can unite mankind.”<sup>4</sup>*

<sup>2</sup> Bureau of the European Parliament (2008). Code of Conduct on Multilingualism adopted by the Bureau on 17 November 2008. [http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/code\\_conduct\\_multilingualism\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/code_conduct_multilingualism_en.pdf).

<sup>3</sup> European Commission (2005).

<sup>4</sup> de Tocqueville (2001), p. 40.

So the need for a common language has actually fostered the use of some languages. English may have increased its power through enlargement, but the smallest languages in the EU have also come into their own. Three years ago Gaelic achieved official EU status, which the Irish foreign minister, Dermot Ahern, greeted as a 'real psychological boost for the Irish language'<sup>5</sup>. In the Irish parliament, only 2% of business is conducted in Gaelic, but politically it has a resonance far beyond its use. It became the EU's 21st official language from 2007.

Similar to this are the resonance and the attitudes related to Maltese becoming an official language of the EU. Cassola, the Maltese academic, expressed them as follows:

*"What this means is that in 10 months' time our national language will be elevated to the status of an official language of the European Union. It will effectively become the only European national language of Semitic origin to attain official status in the EU. And it will be placed alongside much wider spoken languages such as English, French, Spanish, German, Italian and others."*<sup>6</sup>

Globalisation as one of the greatest challenges of our time has its implications concerning language. It can be clearly seen in the status of English in Europe and in the world, in the status of colonial languages in the states that received independence since 1945, of Russian in the former Soviet Union. On the one hand, globalisation sustains these languages' status as tools for international communication and reaffirms their role in individual language repertoires. On the other hand, as we see in the quotation above, people treat their languages as emblematic of their country's identity and seek

to keep their mother tongues alive and preserve them against the pressures of the communication shift manifested in the development of electronically mediated communication. The question is whether globalisation in language will outpace the national idea?

There are some key concepts that have recurred in the discussion. One of the most central is necessity: given the existence, from earliest times, of different language communities, there has always been a need for multilingual facility. Multilingualism arises and is maintained through necessity and contact, and it imposes another necessity – that of crossing language barriers.

Sue Wright, a British language policy researcher, draws the following picture from earliest times:

*"A traveller moving through the Southern Romance continuum could journey from the western seaboard of Portugal, through the Iberian Peninsula, follow the Mediterranean coast from Perpignan to Nice, cross the Alps and go to the very south of Italy without finding two adjacent villages whose dialects were not mutually comprehensible. The same truth holds for the other dialect families, e.g. Celtic, Slavic, and Germanic. Of course the extremes of the continuum were very disparate but significant differences would be apparent only to the traveller, not to the speakers. Comprehension could always be achieved at adjacent points."*<sup>7</sup>

That was the governing pattern of social interaction then; there is a different pattern of interaction now. Some of its different significant features are: the close correlation between simple mobility and multilingualism

<sup>5</sup> Quoted from the press in October 2005 after the Irish language was given official status in the EU.

<sup>6</sup> Quoted from interviews in the press before Malta signed the Accession Treaty to join the EU in March 2003, Malta Today Archive 12 May 2002.

<sup>7</sup> Wright (1999), p. 84.



necessitates a multilingual facility among an elite, daily mobility also accounts for a more widespread non-elite multilingualism. The need to communicate across speech communities is more salient today than ever before. Multilingual encounters are common — more than ever before. The languages of Europe find themselves confronted by each other much more than before. Europe has changed beyond recognition.

At the personal rather than the institutional level, multilingualism<sup>8</sup> has a great deal to do with patterns of social interaction. In this respect some distinctive features of current multilingualism are radically different to historical multilingualism. Multilingualism seems largely a practical affair mostly concerned with the patterns of movement of people, but also there might be cultural and educational motivation that leads to expansion of the linguistic repertoire even if there is no desire or possibility to use the new ability in ordinary conversational ways. It is also feasible to accept that an individual's ability in 2 or 3 languages will not be equal. It could be predicted that it will extend just about as far as circumstances (and ability) demand.

But it should be acknowledged that the growing dominance of English, often viewed with resentment from various circles that proclaim the need for English-free territories, is not accompanied with any signs of a possible massive language shift of the type that peripheral languages experienced in the building of national states. Though larger and larger amounts of scholarly work and exchange is carried out in English (as it used to be in Latin and later French), no evidence of replication of the language shifts of the nationalistic era are

registered. And other events, hardly associated with English, do happen and require attention: the reappearance of regional languages in public life (Welsh, Catalan, Basque, Gaelic); complete reversals of linguistic fortune (Russian has been ousted from political and public life in Estonia, Lithuania, Latvia). And probably the most important trend is that it does not appear inevitable that fewer states will be monolingual in Europe. Linguistic nationalism has surfaced in Europe and with some virulence, putting forward language as a determiner for in- and out-groups. It is often actually conducted and carried out with the use of and through English.

It should be admitted that the EU is abstaining from constructing a common language policy, leaving it to the member states following the principle of subsidiarity, with elements of applying the notion of benign neglect. But has there been any linguistic influence of EU policies?

Our story in the beginning shows the sovereignty that member states claim through language laws is frequently challenged with the implementation of Community law. In lots of cases EU institutions refuse to refer only to subsidiarity or to the equal value of different language versions (e-commerce; directives concerning insurance; directives on foodstuffs; patents). Moreover, these asserted competences are bound to extend gradually.

It is obvious that official languages benefit from status elevation; they are actively integrated in all possible domains of language use. In addition they benefit from the recent engineering tools for interpretation and translation and from the educational

<sup>8</sup> i.e. 'plurilingualism', as defined by Enever, this publication.

programmes for language learning. Therefore, the EU has become an institution regulating language use. It has become a pole of language change — in favouring some languages of wider communication, in preventing language decline and more importantly in language revival. It has become an important factor in shaping the rather complex sociolinguistic reality in Europe.

The EU is itself a linguistic actor and an important one at that. It simply cannot opt out of the linguistic arena and of language policy as an interplay between what people think, what law and regulations include and what we actually do.

*This article has been reprinted (and updated) with the kind permission of the British Council and the author. It originally appeared in 'Towards*

*a Language Rich Europe: Multilingual essays on language policies and practices', published by the British Council in 2010.*

## References

- Bureau of the European Parliament. (2008) *Code of Conduct on Multilingualism adopted by the Bureau on 17 November 2008*. [http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/code\\_conduct\\_multilingualism\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/code_conduct_multilingualism_en.pdf).
- European Commission. (2005) *A New Framework Strategy for Multilingualism*, COM (2005), pp. 596-final.
- de Tocqueville, A. (2001) *Democracy in America*. New York: Penguin Books.
- Wright, S. (1999) A Community that can communicate: the linguistic factor in European integration. In D. Smith and S. Wright (Eds.) *Whose Europe? The Turn towards Democracy*, pp. 79-104. Oxford: Blackwell Publishers.





PARTE CUATRO

**El inglés  
y el español  
en las Américas**

PART FOUR

**English and  
Spanish in the  
Americas**



PARTE CUATRO:  
EL INGLÉS Y EL ESPAÑOL EN LAS AMÉRICAS

# El inglés y el español en los Estados Unidos: lengua e inmigración

John M. Lipski

A pesar de que la lengua española carece de estatus oficial en los Estados Unidos, en ese país vive una de las poblaciones hispanoparlantes más grandes del mundo. El censo oficial de 2010 reconoce una población hispana de 50,5 millones de una población total de 308,7 millones, o sea, un 16,4 % de la población nacional ([www.census.gov](http://www.census.gov)). Esta cifra representa un índice de crecimiento de la población hispana de un 43 % entre 2000 y 2010; durante el mismo intervalo, la población nacional creció en un 9,7 %, lo cual indica que la tasa de crecimiento de la población hispana es 4,4 veces mayor que el promedio nacional. Si la proporción de hispanos que habla español en los Estados Unidos es la misma que en 2000 (todavía no se han dado a conocer las cifras de 2010), entonces por lo menos 40,2 millones de hablantes nativos de español viven en los Estados Unidos. Las cifras verdaderas serán más altas, sobre todo en lo que respecta a los inmigrantes que no reúnen los documentos migratorios necesarios para establecer la residencia legal. Algunas personas que responden al censo prefieren no revelar el uso de otras lenguas por diversos motivos, lo cual produce cifras inferiores a las reales. También hay que reconocer que la población hispana inmigrada desde el exterior crece más rápidamente que la población hispana nacida dentro de los Estados Unidos; esto significa que el número de hispanoparlantes crece aún más rápidamente que el crecimiento de la población hispana en general. Finalmente, es necesario tener en cuenta que los datos del censo sobre el dominio lingüístico solo representan a personas a partir de los cinco años de edad. Una cifra fiable de la cantidad de hablantes nativos del español en los Estados Unidos estaría por encima de los 45 millones. Desde una perspectiva global, y de acuerdo a las estimaciones de las Naciones Unidas<sup>1</sup>, Estados Unidos puede estar efectivamente empatado en

segundo lugar mundial con Argentina, España y Colombia en cuanto al número de hablantes nativos del español, siendo superado solo por México. Y si tenemos en cuenta los millones de personas de origen no hispano que han aprendido el español como segunda lengua por motivo de estudios, trabajo, matrimonio, servicio social u otras razones, Estados Unidos bien puede llevarse la medalla de plata incondicionalmente.

No es sorprendente que la mayoría de las comunidades hispanoparlantes estadounidenses provengan de países vecinos y con fuertes lazos históricos con los Estados Unidos. Los hablantes de origen mexicano representan dos tercios de los hispanoparlantes estadounidenses; siguen en orden hablantes de origen puertorriqueño (9%), cubano (3,5%), salvadoreño (3,4%), dominicano (2,8%) y guatemalteco (2%). Las principales corrientes migratorias han sido canalizadas por eventos sociopolíticos específicos que sirvieron tanto como fuerza de expulsión de los países de origen como de atracción hacia los Estados Unidos. Aunque los mexicanos han entrado al territorio estadounidense desde el momento en que las dos naciones compartieron una frontera (con la transferencia del territorio de Luisiana en 1803), la primera gran ola de inmigración —unos 1,5 millones de mexicanos— surgió como resultado de la Revolución mexicana de 1910-1920. Los programas de reclutamiento de braceros agrícolas que empezaron en 1942 atrajeron por lo menos a ocho millones de mexicanos, muchos de los cuales permanecieron en los Estados Unidos, y el flujo de trabajadores migratorios ha continuado desde entonces. La inmigración masiva de Puerto Rico a los Estados Unidos continentales empezó en 1948 al iniciarse el programa de industrialización conocido como Operación Fomento, que derivó en el desplazamiento de unos dos millones de obreros a los

<sup>1</sup> Véase [http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008\\_text\\_tables.pdf](http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008_text_tables.pdf).

estados nororientales. La inmigración cubana a los Estados Unidos adquirió proporciones importantes a partir de la Revolución cubana de 1959 y experimentó otro auge durante el puente marítimo de Mariel en 1980. Las sangrientas guerras centroamericanas de la década de 1980 ocasionaron la llegada de millares de salvadoreños y guatemaltecos, así como un fuerte contingente de nicaragüenses que huían del régimen sandinista y posteriormente de los grupos contrarrevolucionarios patrocinados por el gobierno estadounidense. La inmigración dominicana actual no responde a causas diferenciadas, sino que refleja la erosión económica de aquella nación durante las últimas décadas. De acuerdo a los patrones migratorios ya establecidos, cada grupo de inmigrantes hispanoparlantes tiende a radicarse en regiones específicas: los dominicanos y puertorriqueños en las ciudades industriales del noreste; los cubanos en el sur de la Florida y el área metropolitana de Nueva York; los nicaragüenses en la Florida y California; los salvadoreños en Texas, California y Washington D.C.; y los guatemaltecos en la Florida, California y el noroeste. La inmigración mexicana se ha expandido más allá del suroeste para alcanzar los estados centrales, sudorientales y más recientemente nororientales. Lipski (2008) presenta un panorama lingüístico de las comunidades hispanoparlantes en los Estados Unidos.

También existen variedades del español en los Estados Unidos que no provienen de la inmigración. Durante la masiva expansión del territorio estadounidense que se produjo en el siglo XIX varias comunidades de habla española fueron absorbidas por la nación que crecía. Con la incorporación del territorio de Luisiana en 1803 quedaron bajo soberanía estadounidense los descendientes de colonos canarios que habían llegado hacia finales del siglo XVIII (Lipski, 1990a), así como descendientes de soldados de Nueva España (México) que fueron abandonados por

el gobierno colonial español en las primeras décadas del siglo XVIII (Lipski, 1990b; Pratt, 2004). Como resultado de la independencia de Texas en 1836 y la guerra entre México y los Estados Unidos en 1848, unos 80.000 hablantes del español se convirtieron en ciudadanos estadounidenses, lo cual se refleja en el dicho «no cruzamos la frontera, la frontera nos cruzó a nosotros» que se escucha aún en las comunidades méxico-americanas. Las conquistas territoriales del siglo XIX incorporaron a los Estados Unidos la variedad hispanoamericana más antigua, el dialecto tradicional de Nuevo México (Bills y Vigil, 2008), que se remonta a los asentamientos españoles de 1598. Puerto Rico llegó a ser territorio de los Estados Unidos a partir de la guerra con España en 1898, aunque la inmigración de la isla a los estados continentales no se produjo en forma masiva hasta medio siglo más tarde.

Dentro de los Estados Unidos, las comunidades hispanoparlantes suelen retener los rasgos lingüísticos de los respectivos países de origen, aunque en los grandes centros poliétnicos tales como Chicago, Detroit, Washington D.C., Boston, Nueva York y Los Ángeles se produce una nivelación dialectal parcial, así como unas innovaciones lingüísticas que no se pueden atribuir a un solo grupo (Otheguy *et al.*, 2007; Zentella, 1990; Lipski, 2010). La nivelación dialectal se refiere al proceso mediante el cual los rasgos específicos de dialectos individuales son suprimidos cuando se ponen en contacto diversos dialectos de una lengua, así como la adopción de rasgos de un dialecto por hablantes de otras variedades. En los Estados Unidos la nivelación dialectal puede observarse en la realización más uniforme de /s/ y /r/ finales de palabra por hablantes de dialectos muy diversos, por ejemplo, entre puertorriqueños y mexicanos en Nueva York y Chicago. El español de Puerto Rico se caracteriza por la realización de la /s/ final como /h/ o su eliminación total, mientras que



la /r/ final se pronuncia con frecuencia como //l/. Ninguno de estos procesos se encuentra en la mayoría de variedades mexicanas del español (Ghosh Johnson, 2005). Entre los centroamericanos radicados en Estados Unidos es habitual que desaparezcan los rasgos más regionalizados, por ejemplo, el pronombre de sujeto vos y las formas verbales correspondientes, aunque algunos centroamericanos producen combinaciones híbridas para expresar su identidad étnica sin impedir la comunicación con interlocutores de otros dialectos (Hernández, 2002; Rivera-Mills, 2000). Al mismo tiempo se efectúa el desplazamiento del español hacia el inglés en el transcurso de dos generaciones; en efecto, la lengua española en los Estados Unidos se renueva constantemente por medio de la inmigración (Bills *et al.*, 1995, 2000; Lipski, 2004). Extrapolando a partir de los datos sobre desplazamientos lingüísticos transgeneracionales, si de repente cesara la inmigración de países hispanoparlantes, la lengua española desaparecería eventualmente dentro de los Estados Unidos salvo en los enclaves étnicos más concentrados. Ya que es poco probable que esto suceda en un futuro previsible, la lengua española siempre representará una importante presencia lingüística en los Estados Unidos, cuyo impacto sociolingüístico sigue creciendo.

Después del inglés, el español es la lengua que más se enseña en los Estados Unidos a nivel primario, secundario y universitario; de hecho, hay más estudiantes de español que de todas las demás lenguas combinadas (Lipski, 2002). La prominencia de la lengua española en los medios de comunicación social, el discurso político, las dependencias del gobierno y el comercio ha provocado virulentas campañas contra los inmigrantes y a favor de la declaración del inglés como lengua exclusiva de los Estados Unidos. En algunas comunidades existen leyes que intentan restringir el

uso de cualquier lengua que no sea el inglés, pero estos gestos, que no reflejan el espíritu de un pueblo que saluda la bandera nacional diariamente con la proclamación de «libertad y justicia para todos», tienen poco impacto efectivo y ofrecen una irónica demostración de la vitalidad del español y de otras lenguas de inmigración en los Estados Unidos.

Con la excepción de los inmigrantes recién llegados, casi todos los hispanohablantes en los Estados Unidos también hablan inglés y su producción lingüística se caracteriza por los mismos cambios de código, préstamos léxicos y calcos sintácticos que se encuentran en otras comunidades bilingües a través del mundo (Lipski, 1985). El cambio de código se refiere a la alternancia de dos lenguas en el transcurso de la misma conversación, no solo con distintos interlocutores sino también con un solo interlocutor. En el habla coloquial los cambios de código pueden producirse dentro de las oraciones, por ejemplo, *Porque ella está going to have a baby* y *No sé porque I never used it*. Los préstamos léxicos son palabras de una lengua introducidas en otra lengua, por ejemplo, el empleo de palabras inglesas como *post office* 'oficina de correos' o *day care* 'guardería infantil' en el español estadounidense y la inserción de palabras españolas como *tapas* y *Cinco de Mayo* en el inglés hablado en los Estados Unidos. Los calcos sintácticos son traducciones literales de modismos cuyo sentido no se puede deducir directamente de su estructura; por ejemplo, la expresión inglesa *to call back* ('devolver una llamada telefónica') se traduce como 'llamar para atrás' entre hablantes bilingües. Los mismos individuos bilingües pueden decir: «*to change a check*» ('cambiar un cheque') en inglés en vez de usar el verbo *to cash*. Dejando a un lado el español parcialmente adquirido de los hablantes bilingües de herencia o de transición (Lipski, 1996), no hay evidencia de la convergencia del

español hablado como lengua nativa y el inglés en los Estados Unidos, ni de otras manifestaciones de reestructuración gramatical de la lengua española (Silva-Corvalán, 1994). Es frecuente que se aplique la palabra *spanglish* al habla de los bilingües hispanos en los Estados Unidos, pero este término sugiere una «tercera lengua» híbrida que no existe en realidad. Aun en los casos más extremos de alternancia de lenguas, tanto los segmentos en inglés como los constituyentes en español son completamente gramaticales en las respectivas lenguas; el habla bilingüe no contiene combinaciones ajenas a las dos lenguas. Algunos investigadores y activistas han propuesto que *spanglish*, en el sentido de los frecuentes cambios de código, sea la caracterización más acertada del habla de los hispanos en los Estados Unidos (Stavans, 2000, 2003; Morales, 2002; Zentella, 1997), pero es más frecuente que la palabra *spanglish* conlleve una connotación despectiva (Lipski, 2007) y la insinuación falsa de que el bilingüismo español-inglés en los Estados Unidos difiere de los otros entornos bilingües en el mundo. En realidad, la constante renovación de la lengua española debida a la inmigración así como la presencia de centenares de emisoras de radio y televisión, periódicos, programas educativos, diálogos políticos y servicios sociales en español garantizan la integridad lingüística de la lengua española en los Estados Unidos.

## Referencias bibliográficas citadas

- BILLS, G. D., HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. y HUDSON, A. (1995). «The geography of language shift: distance from the Mexican border and Spanish language claiming in the southwestern U.S.». *International Journal of the Sociology of Language*, 114, pp. 9-27.
- (2000). «Spanish home language use and English proficiency as differential measures of language maintenance and shift». *Southwest Journal of Linguistics*, 19, pp. 11-27.
- BILLS, G. D. y VIGIL, N. (2008). *The Spanish language of New Mexico and southern Colorado: a linguistic atlas*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- GHOSH JOHNSON, S. E. (2005). *Mexiqueño? Issues of identity and ideology in a case study of dialect contact*. Tesis doctoral inédita, University of Pittsburgh.
- HERNÁNDEZ, J. E. (2002). «Accommodation in a dialect contact situation». *Filología y Lingüística*, 28 (2), pp. 93-100.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E., BILLS, G. D. y HUDSON, A. (1996). «El desplazamiento del español en el suroeste de EE. UU. según el censo de 1990», en Marina Arjona Iglesias et al. (eds.). *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina* (ALFAL). México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 664-672.
- LIPSKI, J. (1985). *Linguistic aspects of Spanish-English language switching*. Tempe: Arizona State University, Center for Latin American Studies.
- (1986). «El español vestigial de los Estados Unidos: características e implicaciones teóricas». *Estudios Filológicos*, 21, pp. 7-22.
- (1990a). *The language of the isleños: vestigial Spanish in Louisiana*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- (1990b). «Sabine River Spanish: a neglected chapter in Mexican-American dialectology», en John Bergen (ed.). *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Washington: Georgetown University Press, pp. 1-13.
- (1996). «Los dialectos vestigiales del español en los Estados Unidos: estado de la cuestión». *Signo y Seña*, 6, pp. 459-489.
- (2002). «Rethinking the place of Spanish». *PMLA (Publications of the Modern Language Association)*, 117, pp. 1247-1251.
- (2004). «La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede». *Revista Española de Lingüística*, 33, pp. 231-260.
- (2007). «Spanish, English, or Spanglish?: truth and consequences of U.S. Latino bilingualism», en N. Echávez-Solano y K. C. Dworkin y Méndez

- (eds.). *Spanish and Empire*. Nashville: Vanderbilt University Press, pp. 197-218.
- . (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington: Georgetown University Press.
- . (2010). «¿Existe un dialecto estadounidense del español?». *América en la Lengua Española, V Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valparaíso, Chile 2010. Disponible en: [www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion\\_i/lipski\\_john\\_m.htm](http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_i/lipski_john_m.htm).
- MORALES, E. (2002). *Living in Spanglish: the search for Latino identity in America*. Nueva York: St. Martin's Press.
- OTHEGUY, R., ZENTELLA, A. C. y LIVERT, D. (2007). «Language and dialect contact in Spanish in New York: toward the formation of a speech community». *Language*, 83, pp. 770-802.
- PRATT, C. (2004). *El español del noroeste de Luisiana: pervivencia de un dialecto amenazado*. Madrid: Editorial Verbum.
- RIVERA-MILLS, S. (2000). *New perspectives on current sociolinguistic knowledge with regard to language use, proficiency, and attitudes among Hispanics in the U.S.: the case of a rural Northern California community*. Lewiston, NY: E. Mellen Press.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- STAVANS, I. (2000). *Spanglish para millones*. Madrid: Colección Apuntes de Casa de América.
- . (2003). *Spanglish: the making of a new American language*. Nueva York: Harper-Collins.
- ZENTELLA, A. C. (1990). «Lexical leveling in four New York City Spanish dialects: linguistic and social factors». *Hispania*, 73, pp. 1.094-1.105.
- . (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden, MA: Blackwell.

PART FOUR:  
ENGLISH AND SPANISH IN THE AMERICAS

# English and Spanish in the United States: Language and immigration

John M. Lipski

Despite the fact that Spanish has no official status in the United States, either at the national level or in individual states, the U.S. is home to one of the world's largest Spanish-speaking populations. The 2010 national census reported 50.5 million self-reported "Hispanic" residents, out of a total population of 308.7 million ([www.census.gov](http://www.census.gov)). This figure is some 16.4 % of the national population, and represents a 43 % increase in the Latino population between 2000 and 2010; during the same period the total national population grew at a rate of 9.7 %, which means that the Latino population grew 4.4 times as fast as the national average. Assuming the same proportion speaks Spanish now as in 2000 (the 2010 figures have not yet been disclosed), then the United States is home to at least 40.2 million native Spanish speakers. The real numbers are undoubtedly well over 45 million, due to the under-reporting endemic to minority populations as well as the reluctance on the part of many respondents to place themselves in ethnic pigeonholes, and further exacerbated when unauthorised immigration status is taken into account. Moreover, the census data on language use only take into account individuals five years of age or older. In practical terms, and not even considering the uncounted millions of Americans of non-Latino origin who also speak Spanish, the United States is effectively tied with Spain, Argentina, and Colombia for second place among the world's Spanish-speaking nations, with only Mexico indisputably taking the gold medal.

Not surprisingly, the majority of Spanish-speaking communities in the United States have their origins in nearby countries and those with strong historical ties to the U.S. Speakers of Mexican origin currently represent two thirds of U.S. Spanish speakers, followed by Puerto Rican origin (9 %), Cuban origin (3.5 %), Salvadoran origin (3.4 %), Dominican origin (2.8 %), and

Guatemalan origin (2 %). Major immigration trends have been largely shaped by specific social and political events that both pushed people out of their homelands and drew them to the United States. Although Mexicans had been crossing into the United States from the time the two nations came to share a common border (approximately at the time of the 1803 Louisiana Purchase), it was the Mexican Revolution of 1910-1920 that brought the first large wave of Mexican immigration to the United States, as many as 1.5 million. The Bracero farmworker programme begun in 1942 also attracted at least eight million Mexican labourers, many of whom remained in the United States, and migrant farm workers have continued to immigrate ever since. Large-scale immigration from Puerto Rico to the mainland United States began in 1948 with the Operación Fomento/Operation Bootstrap industrialisation programme and mainland labour recruitment that attracted some two million islanders to the northeastern states. The large Cuban migration to the United States began following the 1959 Cuban revolution, reached another peak during the 1980 Mariel boatlift, and continues to the present time. Salvadorans and Guatemalans surged into the United States during the bloody civil wars of the 1980s, as did a comparatively smaller number of Nicaraguans, driven out first by the Sandinista takeover and later by the U.S.-backed counter-revolution. Dominican immigration is not a function of discrete events but rather reflects the steadily declining economic conditions of that nation.

Following established immigration patterns, each Spanish-speaking group has gravitated towards different regions of the country: Dominicans and Puerto Ricans in the industrial northeast, Cubans in south Florida and the greater New York City area, Salvadorans in Texas, California, and the Washington D.C. area, and Guatemalans in Florida, California, and the Pacific Northwest.

Mexicans have expanded immigration patterns from the southwestern United States to include the midwest, northwest, southeast, and more recently the northeastern states. Lipski (2008) provides an overview of Spanish-speaking groups in the United States.

Not all varieties of Spanish in the United States are the result of immigration. The massive territorial expansions of the 19th century absorbed several established Spanish speech communities. The Louisiana Purchase of 1803 brought into the Union descendants of Canary Islanders who had settled in what is now southeastern Louisiana in the late 18th century (Lipski, 1990a), and an even older speech community in northwestern Louisiana descending from detachments of soldiers from New Spain (Mexico) who were left behind in the early 18th century (Lipski, 1990b; Pratt, 2004). The 1836 Texas independence war and the 1848 Mexican-American War incorporated an estimated 80,000 Spanish speakers into the expanding U.S. territory, giving rise to the Mexican-American saying, “we didn’t cross the border; the border crossed us.” As a result of this territorial conquest, the United States is home to the oldest surviving variety of Latin American Spanish, the traditional dialect of New Mexico (Bills and Vigil, 2008), resulting from Spanish settlements beginning in 1598. The Spanish-American War of 1898 incorporated Puerto Rico as a United States territory, although massive immigration from the island to the mainland did not occur until half a century later.

Within the United States, Spanish-speaking communities tend to retain the dialectal traits of the respective countries of origin, although in multi-ethnic cities such as Chicago, Detroit, Washington D.C., Boston, New York, and Los Angeles there is evidence of dialect leveling as well as linguistic innovations not directly

attributable to specific groups (e.g. Otheguy et al., 2007; Zentella, 1990; Lipski, 2010). Dialect leveling refers to the process by which traits specific to individual dialects are avoided when different dialects of a language come into contact, as well as to the adoption of some specific dialect traits by speakers of other dialects in contact environments. In the United States dialect leveling is evidenced by cases such as more uniform pronunciation of word-final /s/ and /r/ by speakers of widely divergent dialects, such as Puerto Ricans and Mexicans in New York and Chicago: Puerto Ricans frequently pronounce final /s/ as “h” or eliminate it altogether and often pronounce final /r/ as “l,” whereas most Mexicans do not alter the pronunciation of /s/ and /r/ (e.g. Ghosh Johnson, 2005).

Highly regionalised traits such as the second person singular subject pronoun *vos* and its accompanying verb forms often disappear, although some Central Americans have developed hybrid combinations that allow them to express their ethnic identity without impairing communication with other Spanish speakers (e.g. Hernández, 2002; Rivera-Mills, 2000). At the same time, language displacement towards English usually takes place within two generations after immigration to the United States; in effect the Spanish language in the United States is constantly replenished by continued immigration (Bills et al., 1995, 2000; Lipski, 2004). Extrapolating from data on trans-generational language shifts, if immigration from Spanish-speaking countries were to cease, the Spanish language might eventually be replaced by English in the United States, except perhaps in some highly concentrated ethnic enclaves. Since there is little chance that immigration to the United States will diminish in the foreseeable future, Spanish will remain a major linguistic presence, whose demographic strength continues to increase.

Spanish is also the most commonly taught language other than English at the elementary, secondary, and university level, with enrolments far outstripping all other foreign languages combined (Lipski, 2002). The prominence of Spanish in mass media, political discourse, government agencies, and commerce has also fueled virulent anti-immigrant and “English-only” campaigns, and in some communities laws attempting to restrict the use of languages other than English have been passed. These reactions, while reflecting unfavourably on a people committed to “liberty and justice for all” (the final phrase of the salute to the national flag), ironically reflect the vitality of Spanish and other immigrant languages in the United States, and have little impact on actual linguistic usage.

Except for recent arrivals, most Spanish speakers in the United States do also speak English, and engage in the same code-switching, lexical borrowing, and loan translations found in other bilingual communities (e.g. Lipski, 1985). Code-switching refers to the alternation between two languages in the same conversation, not only with different speakers but also when speaking to a single interlocutor. In colloquial speech code-switching may occur within a sentence, as in *Porque ella está going to have a baby*, and *No sé porque I never used it*. Lexical borrowing is the adoption of words from one language into another, as when Spanish speakers use English words such as *post office* or *day care* and English speakers use Spanish words such as *tapas* and *Cinco de Mayo*. Loan translations on the other hand involve literal translations of idiomatic expressions from one language to another; thus English “to call back” (i.e. return a telephone call) may emerge as *llamar para atrás* among bilingual Spanish-English speakers, instead of *devolver la llamada*. Similarly, Spanish speakers may *change* rather than *cash a cheque* in English, in imitation of Spanish *cambiar un cheque*.

Leaving aside the incompletely acquired Spanish of heritage language speakers or transitional bilinguals (e.g. Lipski, 1996), natively spoken Spanish in the United States shows no convincing signs of convergence with English or other forms of restructuring (e.g. Silva-Corvalán, 1994).

The term “Spanglish” is sometimes applied to the speech of Spanish-English bilinguals in the United States, but this word suggests a hybrid “third language” that does not exist. Even in the most intense bilingual code-switching both the Spanish portions and the English segments are fully grammatical within the respective languages; bilingual speech does not result in combinations not found in either language. Although some scholars and activists have suggested that “Spanglish” (taken to mean code-switching) is the proper characterisation of U.S. Latino speech (e.g. Stavans, 2000, 2003; Morales, 2002; Zentella, 1997), this word is more often used in a pejorative sense (Lipski, 2007), carrying the factually incorrect inference that Spanish-English bilingualism is somehow different from other normal language contact environments throughout the world. In reality, the continued replenishment of Spanish through immigration as well as the presence of hundreds of Spanish-language radio and television stations, newspapers, school programmes, public political discourse, and social services ensures the linguistic integrity of Spanish in the United States.

## References

- Bills, G.D., Hernández-Chávez, E. and Hudson, A. (1995) The geography of language shift: distance from the Mexican border and Spanish language claiming in the southwestern U.S. *International Journal of the Sociology of Language* 114, pp. 9-27.

- . (2000) Spanish home language use and English proficiency as differential measures of language maintenance and shift. *Southwest Journal of Linguistics* 19, pp. 11-27.
- Bills, G.D. and Vigil, N. (2008) *The Spanish language of New Mexico and southern Colorado: a linguistic atlas*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Ghosh Johnson, S. E. (2005) *Mexiqueño? Issues of identity and ideology in a case study of dialect contact*. Ph.D dissertation, University of Pittsburgh.
- Hernández, J. E. (2002) Accommodation in a dialect contact situation. *Filología y Lingüística* 28 (2), pp. 93-100.
- Hernández-Chávez, E., Bills, G. D. and Hudson, A. (1996). El desplazamiento del español en el suroeste de EE. UU. según el censo de 1990. In María Arjona Iglesias et al. (Eds.) *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL)*, pp. 664-672. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lipski, J. (1985) *Linguistic aspects of Spanish-English language switching*. Tempe: Arizona State University, Center for Latin American Studies.
- . (1986) El español vestigial de los Estados Unidos: características e implicaciones teóricas. *Estudios Filológicos* 21, pp. 722.
- . (1990a) *The language of the isleños: vestigial Spanish in Louisiana*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- . (1990b) Sabine River Spanish: a neglected chapter in Mexican American dialectology. In John Bergen (Ed.) *Spanish in the United States: sociolinguistic issues*, pp. 1-13. Washington: Georgetown University Press.
- . (1996) Los dialectos vestigiales del español en los Estados Unidos: estado de la cuestión. *Signo y Seña* 6, pp. 459-489.
- . (2002) Rethinking the place of Spanish. *PMLA (Publications of the Modern Language Association)* 117, pp. 1247-1251.
- . (2004) La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede. *Revista Española de Lingüística* 33, pp. 231-260.
- . (2007) Spanish, English, or Spanglish? - truth and consequences of U.S. Latino bilingualism. In N. Echávez-Solano and K.C. Dworkin y Méndez (Eds.) *Spanish and Empire*, pp. 197-218. Nashville: Vanderbilt University Press.
- . (2008) *Varieties of Spanish in the United States*. Washington: Georgetown University Press.
- . (2010) ¿Existe un dialecto estadounidense del español? *América en la Lengua Española, V Congreso Internacional de la Lengua Española, Valparaíso, Chile 2010*. [http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion\\_i/lipski\\_john\\_m.htm](http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_i/lipski_john_m.htm).
- Morales, E. (2002) *Living in Spanglish: the search for Latino identity in America*. New York: St. Martin's Press.
- Otheguy, R., Zentella, A. C. and Livert, D. (2007) Language and dialect contact in Spanish in New York: toward the formation of a speech community. *Language* 83, pp. 770-802.
- Pratt, C. (2004) *El español del noroeste de Luisiana: pervivencia de un dialecto amenazado*. Madrid: Editorial Verbum.
- Rivera-Mills, S. (2000) *New perspectives on current sociolinguistic knowledge with regard to language use, proficiency, and attitudes among Hispanics in the U.S.: the case of a rural Northern California community*. Lewiston, NY: E. Mellen Press.
- Silva-Corvalán, C. (1994) *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- Stavans, I. (2000) *Spanglish para millones*. Madrid: Colección Apuntes de Casa de América.
- . (2003) *Spanglish: the making of a new American language*. New York: Harper-Collins.
- Zentella, A.C. (1990) Lexical leveling in four New York City Spanish dialects: linguistic and social factors. *Hispania* 73, pp. 1094-1105.
- . (1997) *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden, MA: Blackwell.





PARTE CUATRO:

EL INGLÉS Y EL ESPAÑOL EN LAS AMÉRICAS

# El inglés y el español en Brasil

Álvaro Martínez-Cachero Laseca

«*O inglês é essencial, o espanhol é o diferencial*».

Esta sencilla frase que, creemos, no necesita traducción ni al inglés ni al español, refleja la situación actual de ambas lenguas en Brasil. Una situación a la que han llegado siguiendo caminos parecidos, aunque con diferencias cronológicas importantes que explican el distinto estatus que ocupan a principios del siglo XXI.

Los caminos seguidos en la evolución del inglés y el español en Brasil presentan grandes similitudes: comienzan con la aparición de la lengua en la normativa, continúan con la creación de las primeras publicaciones didácticas y un aumento en su valoración social, y culminan con su presencia generalizada primero en los llamados  *cursos livres*<sup>1</sup> y después con su integración en el sistema educativo reglado. Sin embargo, el punto de partida del inglés se produce cien años antes que el del español, por lo que hoy podemos pensar que el español se encuentra en Brasil donde hace veinte años estaba el inglés.

Un breve análisis histórico nos muestra que la enseñanza formal del inglés en Brasil comenzó con el Decreto-Ley de 22/06/1809 del Príncipe Regente de Portugal, por el que se crean sendas escuelas de francés y de inglés. Es interesante ver que durante el siglo XIX el francés era considerada la «lengua universal» y, como tal, requisito obligatorio para acceder a estudios superiores, mientras que el inglés era visto como una lengua práctica, útil para cuestiones comerciales. No será hasta más de un siglo después, en 1919, cuando el Colegio Público Pedro II introduzca por primera vez el español como materia optativa.

Durante la primera mitad del siglo XX cabe mencionar diversos hechos que impulsaron el inglés.

A principios de siglo, instituciones educativas estadounidenses de carácter religioso (principalmente protestantes y evangélicas) se instalan en diversas ciudades brasileñas, y en los años treinta surgen los primeros  *cursos livres* en Río y São Paulo con el apoyo de las embajadas británica y estadounidense. Acabada la II Guerra Mundial, y como consecuencia de la cada vez mayor dependencia económica y cultural con los EE. UU., se asiste al inicio del auge del inglés que, poco a poco, va ocupando el espacio donde antes reinaba el francés.

En esta misma época tiene lugar la  *Reforma Capanema* de 1942, a través de la cual se produce el primer intento de introducir las lenguas extranjeras en el currículo brasileño y se destina casi un 20 % del presupuesto a la enseñanza de idiomas (clásicos y modernos). Por lo que respecta al horario de las lenguas modernas, el francés tenía trece horas a la semana, el inglés doce y el español solo dos. Asimismo se intentaron introducir métodos avanzados en la enseñanza de estas lenguas sin conseguirlo, quedando la didáctica reducida al «lea y traduzca».

Las dos primeras  *Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs)* (1961 y 1971) dejan en manos de cada centro elegir qué idioma (o idiomas) incorpora a su plan de estudios. El efecto es la generalización del inglés en el sistema educativo brasileño, pasando las demás lenguas a ocupar un lugar muy secundario. En la práctica las lenguas extranjeras tenían un papel marginal, careciendo de carácter obligatorio y siendo únicamente recomendadas cuando la escuela reuniese condiciones adecuadas y eficaces para su enseñanza. La consecuencia de esta legislación fue que durante su vigencia muchos brasileños nunca estudiaron una lengua extranjera en la escuela. Y por lo que respecta al

<sup>1</sup>  *Cursos livres* son clases fuera del sistema educativo reglado.

español, supuso, transcurridos menos de veinte años desde su implantación, su salida casi total del espacio educativo, en el que permanecieron únicamente el inglés y/o, en menor medida, el francés.

En 1996, se promulga la nueva *LDB*, que devuelve a la lengua extranjera el carácter obligatorio a partir del quinto curso de la Enseñanza Fundamental. En la práctica, la situación varía poco en esta etapa respecto a lo que existía hasta entonces, es decir, la preponderancia casi absoluta del inglés; sin embargo, en la Enseñanza Media se introduce la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera como optativa, lo cual ofrece un importante campo de crecimiento al español.

A la hora de escoger el idioma como materia obligatoria o como optativa, los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* consideran factores históricos y de relevancia internacional en favor del inglés y el español; asimismo, mencionan las lenguas indígenas y el francés por motivos locales o tradicionales.

La situación ha cambiado notablemente con la aprobación de la denominada *Ley del español*<sup>2</sup>, que establece para los centros la obligatoriedad de ofertar el español en la Enseñanza Media y de hacerlo, opcionalmente, también en los cuatro últimos años de la Enseñanza Fundamental. La obligatoriedad no se extiende a los alumnos, que pueden escoger español u otra lengua extranjera.

Como consecuencia de esta evolución, hoy la práctica totalidad de los centros no universitarios, públicos o privados, imparten inglés y, como segunda lengua, español, seguido cada

vez más lejos por el francés; en algunas regiones, debido a migraciones históricas, encontramos alemán, italiano, japonés e incluso polaco o ucraniano. Es inusual poder cursar dos lenguas extranjeras en un centro público, aunque sí es cada vez más común en los privados, especialmente en los más reputados, en cuyo caso la oferta mayoritaria es inglés y español. En algunos casos, la red pública ofrece idiomas en los llamados Centros de Lenguas, normalmente fuera del horario curricular formal. En general la red pública no da a estas materias la importancia que suelen tener en los sistemas educativos modernos.

Considerando que desde el quinto curso de Enseñanza Fundamental los alumnos han de estudiar una lengua extranjera, que casi siempre es el inglés; teniendo en cuenta que en 2009 las matrículas en esa etapa y en la Enseñanza Media sumaban<sup>3</sup> 22.747.909; y añadiendo a esta cifra 1.100.000 alumnos de *Pre-escola* (Escuela Infantil) privada (normalmente con inglés) y 1,5 millones de alumnos que lo cursan en las clases de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA) de la Enseñanza Media, no es arriesgado pensar que el número de estudiantes de inglés en Brasil es de 25 millones de (potenciales) alumnos, aproximadamente.

Por lo que respecta al español los números son menos precisos, pero partiendo de los datos del *Anuario del Instituto Cervantes 2009*, y valorando los avances registrados desde entonces en algunos estados (Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Rondonia, São Paulo o Tocantins), podemos estimar que en la Enseñanza Media, sumando red pública estatal y municipal, y red privada, lo estudian alrededor de 2,7 millones de alumnos, lo que supone casi el 30 % del total.

<sup>2</sup> *Lei n.º 11.161/2005*, 5/08/05.

<sup>3</sup> Véase <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.

En la Enseñanza Fundamental, donde el español es optativo, resulta imposible hacer una estimación de las matrículas ya que la competencia es casi exclusivamente municipal y no se publican datos oficiales. No obstante, también se han producido algunos avances, y consideramos que el número de alumnos puede ser algo superior al de la Enseñanza Media.

Si esto es así, habría en torno a 5,5 millones de alumnos brasileños estudiando español en centros educativos no universitarios.

La todavía desigual importancia del español y el inglés se refleja también en el número de colegios «ingleses» (19) y «españoles» (2) existentes en Brasil.

Sin embargo, resulta sorprendente que, si estimamos que en la educación preuniversitaria puede haber un 70% de alumnos de inglés, un 20% de español y un 10% que estudian ambas lenguas, en las pruebas de acceso a la universidad (Vestibular y ENEM) el porcentaje<sup>4</sup> de alumnos que optan por el español es superior, o muy similar, al de los que eligen inglés. Ello es debido al aumento del interés por el español, pero también a un importante problema de fondo causado por la precariedad de la enseñanza de idiomas en Brasil. Y es que, debido a la baja calidad, muchos estudiantes de inglés, especialmente de escuelas públicas, acaban optando por realizar la prueba de español, por ser para ellos una lengua más cercana al portugués.

Esta ineficacia en la enseñanza de idiomas en buena parte de las escuelas, unida a las necesidades del mundo actual, ha generado una proliferación de los llamados  *cursos livres*  de lenguas, normalmente en régimen de franquicia, que ya existían para el inglés desde los años

treinta y que se generalizaron a partir de los sesenta. Desde inicios de los noventa, estos centros entran en lo que poco a poco va constituyendo un importante mercado: el español. Hoy, cualquier anuncio de una academia de idiomas que uno pueda ver en Brasil recoge que el centro da clases de inglés y español. Resulta imposible saber el número de academias con cursos libres; extraoficialmente se calcula que Brasil es el país número uno del mundo en escuelas de inglés, con más de 10.000, estimándose que el total de alumnos puede estar entre uno y dos millones, aunque para algunos esta cifra podría elevarse hasta unos improbables veinte millones. Para el español los números son bastante más moderados tanto en la cantidad de centros de enseñanza como, especialmente, de alumnos.

Con independencia del idioma enseñado, la problemática de su profesorado es, quizás, la más grave, ya que estas escuelas suelen tener un cuadro de profesores no preparado para la labor que realizan; algunos tienen el español o el inglés como lengua nativa, pero carecen de formación académica; otros tienen la formación, pero no cuentan con la necesaria fluidez en la lengua a enseñar. En todo caso cabe destacar que se trata de un sector en fuerte expansión debido, entre otros motivos, a la próxima celebración en Brasil de acontecimientos como el Mundial de Fútbol (2014) o los Juegos Olímpicos (2016). En el caso del inglés, se calcula un crecimiento de en torno al 10% anual; para el español este incremento ha de ser mayor al partir de un menor número de alumnos; valga como ejemplo que en el periodo transcurrido entre septiembre de 2009 y septiembre de 2010, las matrículas de los diversos centros del Instituto Cervantes de Brasil han aumentado un 36%.

<sup>4</sup> De los 4,6 millones de inscritos para el ENEM de noviembre de 2010, 57% escogieron español y 43% inglés.

Es indudable que la presencia de lo inglés y lo español no se limita únicamente al ámbito educativo, sino que también se deja sentir en lo social y lo cultural. Por lo que respecta al inglés, desde la década de los treinta su presencia se intensifica en la vida cotidiana brasileña, tanto por factores comerciales o laborales, como por la influencia, fundamentalmente estadounidense, llegada a través del cine y de la música. Las élites brasileñas, tradicionalmente admiradoras de lo francés, se rinden al *American way of life*. Esta tendencia se refuerza después de la II Guerra Mundial, cuando proliferan en Brasil distintas misiones de cooperación americanas dirigidas a estrechar las relaciones entre Brasil y EE. UU., y alcanza su máximo apogeo en los setenta, como podemos ver en la canción «Baby», de Caetano Veloso:

Baby  
*Você precisa aprender inglês*  
 [...]
   
*Baby, baby, I love you*  
*Baby, baby, I love you*

(Álbum: *Gal Costa*)

En la actualidad su presencia es constante, bien por el auspicio de instituciones oficiales de países angloparlantes, bien por la iniciativa privada.

En el caso del español, y pese a que podíamos pensar que por factores fronterizos (Brasil tiene frontera con siete países cuya lengua oficial es el español) su presencia sociocultural sería habitual, no ha sido esta la tendencia hasta tiempos relativamente recientes. Hoy, solo dos países hispánicos tienen centros de difusión de lengua y cultura; nos referimos al Instituto Cultural Brasil-Argentina (con sedes en Curitiba y Río) y al Instituto Cervantes, con centros en São Paulo, Río, Salvador, Brasilia, Curitiba, Por-

to Alegre, Recife y Belo Horizonte. Asimismo, y aunque el tratado fundacional del MERCOSUR no menciona cuestiones culturales, son muchas las actividades que se organizan teniendo como eje central sus países. En la última década, junto a medios tradicionales de difusión cultural como becas e intercambios, se usan otros de iniciativa pública y privada, como exposiciones, conciertos, seminarios, etc.

De lo expuesto podemos concluir que hoy ambas lenguas componen el binomio básico para la comunicación internacional en Brasil sin que la relación entre ellas deba enfocarse bajo un prisma de antagonismo, sino de complementariedad. No obstante, en la actualidad no tienen igual importancia en el contexto brasileño, pues existe, por las circunstancias históricas y comerciales que hemos visto, una preeminencia del inglés en todos los campos analizados.

Inglés y español, en constante expansión en Brasil en los ámbitos educativo, social y cultural, comparten problemas como la difícil ecuación escuela pública/escuela privada/ *cursos livres*; o las deficiencias en la formación, inicial o continua, de sus profesores. También comparten, aunque con matices, la valoración que los brasileños tienen de ambos idiomas, considerados como lenguas de negocios. Sin embargo, el español posee un componente cultural del que, para los brasileños, carece el inglés. El valor comercial de estas lenguas se refleja en el mercado laboral, pues se estima que los profesionales que dominen ambas lenguas pueden ganar en torno a un 20% más<sup>5</sup>.

Puede concluirse que, pese a que las leyes educativas brasileñas no parecen dar a la enseñanza de idiomas la importancia que tiene

<sup>5</sup> Véase <http://blog.catho.com.br/2010/06/07/catho-online-identifica-que-ingles-e-espanhol-impactam-no-valor-de-salario/>.

en el contexto actual —lo que conlleva limitar, cuando no excluir, de la educación plurilingüe los centros con menos recursos o más alejados de los grandes núcleos urbanos—, ambas lenguas presentan un prometedor futuro, especialmente si se adoptan las medidas adecuadas para que Brasil se enfrente a las demandas derivadas de los acontecimientos de la próxima década.

### Referencias bibliográficas citadas

- BENÍTEZ PÉREZ, P. y MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Á. (2009). «El español en Brasil: situación actual y perspectivas de futuro». *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Madrid: Boletín Oficial del Estado e Instituto Cervantes.
- COELHO, H. S. H. (2006). «É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas», en M. H. V. Abrahão y A. M. F. Barcelos (coords.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores.
- DAHER, D. C. (2006). «Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil». *Revista Hispanista*, 27.
- DE NÓBREGA e SOUSA, G. (2007). *Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Disertación de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- FERREIRA BARCELOS, A. M. (2006). «Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês». *Revista Linguagem & Ensino*, 9, 2, pp. 145-175.
- FINARDI, K. y FERRARI, L. (2008). «Reflecting on the English(es) taught in Brazil». *Revista Crop: Revista da Área de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês*, 13, pp. 205-214. Universidade de São Paulo. Disponible en: <http://www.revistacrop.com.br/>. Última consulta: enero, 2011.
- LEFFA, V. J. (1998). «O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional». *Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa*, 4.
- MACHADO, R., DE CAMPOS, T. R. y SAUNDERS, M. C. (2006). «História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos». *Revista HELB*, año I, número I. Disponible en: <http://www.helb.org.br/>. Última consulta: diciembre, 2010.
- MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Á. (2009). «La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones». Real Instituto Elcano (ARI) 140. Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano.org/>. Última consulta: enero, 2011.
- OLIVEIRA, L. E. M. A. (1999). *Historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Disertación de Mestrado, Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas. Disponible en: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc>. Última consulta: enero, 2011.
- SCHÜTZ, R. (2010). «O Inglês como Língua Internacional». *English Made in Brazil*. Disponible en: <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>. Última consulta: diciembre, 2010.

PART FOUR:

ENGLISH AND SPANISH IN THE AMERICAS

# English and Spanish in Brazil

Álvaro Martínez-Cachero Laseca



*“O inglês é essencial, o espanhol é o diferencial.”*

This simple sentence, which requires no translation, reflects the situation of both of these languages in Brazil — a situation to which they have arrived following similar paths, but with important chronological differences that explain the different status that they have at the beginning of the twenty-first century.

The paths that describe the evolution of English and Spanish in Brazil share a number of similarities: from initial references to foreign language learning in official regulations, publications and development of teaching resources, to social appreciation, the availability of “cursos livres”<sup>1</sup>, then formal integration in the education system. However, the starting point of English happens one hundred years before Spanish, and today we can say that Spanish is positioned in Brazil where English was 20 years ago.

A brief historical analysis shows us that the teaching of English in Brazil began with the Decree-law of 22/06/1809 by the Prince Regent of Portugal, which established French and English schools. It is interesting to see that during the 19th century, French was considered the “universal language,” and a must to access higher studies, while English was seen as a practical language, useful for commercial purposes. It would be a hundred years later that the public school “Pedro II” introduced Spanish as an optional subject in the curriculum.

During the first part of 20th century, several developments helped to establish English in Brazil. At the start of the century, religious educational institutions from the United States (most of which were Protestant or Evangelical)

installed themselves in several Brazilian cities. In the 1930s, several “cursos livres” started in Rio de Janeiro and São Paulo with the support of the British and American embassies. After World War II, in Brazil and in the rest of the world, the dominance of the U.S. economy and culture assisted the continuing rise of English, which, step-by-step, began to occupy the space that French had previously occupied.

At the same time, “*Reforma Capanema*” in 1942 produced the first attempt to introduce foreign languages in the Brazilian curriculum, with 20 % of the subjects related to languages (classical and modern). For modern languages, French had 13 hours/week; English had 12 hours/week, and Spanish had 2 hours/week. Despite supposedly advanced methods being introduced in the learning of these languages, little was achieved other than students being asked to “*read and translate.*”

The first two *Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs, 1961 and 1971)* permitted each school to choose which language (or languages) to incorporate into their curriculum. The effect has been the predominance of English in the Brazilian education system, surpassing other languages. In reality, foreign languages had a marginal role, because they were not obligatory and were recommended only when the school had the proper conditions to teach it; as a result, many Brazilians never studied a foreign language. The consequence of legislation was that within 20 years of its implementation, Spanish almost completely disappeared from the educational scene, which became dominated by English and, less so, French.

In 1996, the new *LDB* was approved, which made foreign languages obligatory from 5th

<sup>1</sup> This describes classes offered outside the formal educational system.

grade in basic education. In reality, the situation was little changed from what already existed, that is, the almost complete dominance of English; but at secondary level, the possibility of a second foreign language was introduced as an option, which provided an opportunity for the teaching and learning of Spanish.

In the selection of foreign languages (either as an obligatory or optional subject), the “*Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*” made reference to historical factors of worldwide relevance, which favoured English and Spanish. But it also mentioned the importance of offering Indigenous languages (and French) in the areas where they had been traditionally spoken.

The situation notably changed when the approval of the so-called Spanish Law<sup>2</sup> was passed, establishing that schools must offer Spanish at secondary level, and optionally, in the last four years of primary level. This is mandatory for schools, but not for students, who can still choose which foreign language they want to learn among those available in their schools.

As a consequence of this evolution, today almost all schools, public or private, offer English, with the second language offered being Spanish, followed some way behind by French. In some regions, because of historical immigration, we find German, Italian, Japanese and even Polish or Ukrainian. It is not common to see two foreign languages being offered in a public school, but the incidence is increasing and almost invariably the two languages are English and Spanish. In other cases, the public system offers lessons

in the so-called “Language Centres,” usually in an extracurricular schedule. Generally, the public system does not give these subjects the importance that they are usually granted in modern education systems.

In the case of English, considering that it is obligatory from 5th grade in basic education, the number of students enrolled in 2009<sup>3</sup> (including in high school) totals 22,747,909. To this can be added a further 1.1m students in private *Pre-Escola* (pre-school education) and 1.5 million of EJA<sup>4</sup> in secondary, giving a total of 25 million potential students.

For Spanish, the numbers are less precise, but based on the data from the *Anuario del Instituto Cervantes 2009*, and the registered advances in some states (Amapá, Amazonas, Rondonia, São Paulo or Tocantins), we can estimate that at secondary level, (including the public system [local and regional] and the private system) about 2.7 million students study Spanish, at least 30 % of the total. In primary education, where Spanish is only optional, it is not possible to have a reliable estimate of numbers. Nevertheless, we can speculate that the number of students might be somewhat greater than at secondary level. Therefore, we can speculate around 5.5 million Brazilian students learn Spanish in various educational (non-university) centres. The unequal importance of Spanish and English is also reflected in the number of “English” schools (19) and “Spanish” schools (2) currently existing in Brazil.

Interestingly, if we look at pre-university education, probably 70 % of students study English, 20 % Spanish and 10 % study both

<sup>2</sup> Lei No. 11.161/2005, 5/08/05.

<sup>3</sup> <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.

<sup>4</sup> Education for Young Adults.

languages. But in the entrance exams for university (*Vestibular* and *ENEM*), the percentage<sup>5</sup> of students who choose Spanish is very similar to those choosing English. That is partly because of the growth of Spanish, but also because of a significant problem which directly influences the learning of foreign languages in Brazil, and this is the poor quality of teaching, especially in the public schools. As a result, many students choose to do the Spanish exam because it is a more similar language to Portuguese.

This inefficacy in the teaching of language combined with the necessities of the current world economy, has generated a spread of the so-called “ *cursos livres*”, which already existed for English from the 1930s. At the start of the 1990s, these educational centres began to develop a market for the teaching of Spanish. Today, any advertisement for a language academy which one can see in Brazil mentions that the centre teaches both English and Spanish. It is impossible to know the precise number of academies with “ *cursos livres*”, but it is thought that Brazil is the top country in the world for English schools, with more than ten thousand, with an estimated 1-2 million students. However, for some observers this number could be as high as 20 million. For Spanish, the numbers are much lower, both in number of educational centres, and more especially in the number of students.

The problem of teaching quality is particularly common, and especially so in these centres, because the staff tend to be under-qualified and inexperienced native speaker teachers, combined with other non-native speakers who lack fluency and communicative language (but often have a strong grasp of grammar and structure). In any case, it is clear that this is a fast-expanding

educational sector for a number of reasons, such as the next celebration in Brazil of the World Cup (2014) or the Olympics (2016). In the case of English, it is calculated that its growth is about 10 % yearly. For Spanish, this growth looks higher; indeed, during the period September 2009-2010, enrolments of the various *Institutos Cervantes* in Brazil have grown by 36%.

The presence of English and Spanish is not limited only to the educational domain; it is also reflected in the social and cultural life of Brazil. Since the 1930s, the presence of English has been clear in Brazilian life, both in terms of the worlds of commerce and work, and also very evident from the influence of (largely) American film and music. The Brazilian elite, who have usually admired the *French* ways, have now given themselves up to the *American* way of life. This tendency was intensified after World War II with an influx of different missions of American cooperation, directed to strengthen the relationship between Brazil and the U.S., and achieved its high point in the 1970s, as we can see in Caetano Veloso’s song:

*Baby*  
*Você precisa aprender inglês*  
 ...  
*Baby, baby, I love you*  
*Baby, baby, I love you*

In truth, the influence of English is pretty much constant, promoted by official institutions from English-speaking countries and by private informal mechanisms.

In the case of Spanish, we might think that because of border factors (Brazil has seven borders with countries whose official language is Spanish), the social and cultural presence of Spanish would be common. But this has not

<sup>5</sup> From 4.6 million enrolled for the ENEM November/2010, 57 % chose Spanish, and 43 % English.

been the case until recently. Today, two Hispanic countries have educational networks for the promotion and diffusion of Spanish language and culture in Brazil — *Instituto Cultural Brasil/Argentina* (headquarters in Curitiba and Rio de Janeiro) and *Instituto Cervantes* with centres in São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Brasília, Curitiba, Porto Alegre and Belo Horizonte. In the last decade, along with traditional mechanisms such as scholarships or exchanges that promote Spanish culture, these centres are increasingly using public and private exhibitions, concerts and seminars to spread their messages.

From what we have seen, we can conclude that today both English and Spanish constitute the basis for international communication in Brazil, and that the relationship between them should not be viewed as antagonistic, but rather as complementary despite the overwhelming dominance of English in every area that we have examined. English and Spanish, though continually growing in Brazil in the educational, cultural and social spheres, share problems such as a balance between public school and private school, and paid and “cursos livres”; as well as the deficiencies in training and teaching. But they also share the value that the Brazilians put on both languages as commercial and cultural tools. This commercial value is reflected in the way the labour market functions in Brazil – with professionals who are competent in both languages earning about 20 % more than average<sup>6</sup>.

It may be concluded that even though Brazilian educational laws appear not to give the teaching of languages the importance they deserve, both languages present a promising future to young Brazilians, especially if the proper measures are applied so that Brazil can meet the economic and social demands of the next decade as its

economic importance continues to grow. This should include making language learning more available and socially and economically inclusive, as well as promoting multilingual education in poorer, rural centres.

## References

- Benítez Pérez, P. and Martínez-Cachero Laseca, Á. (2009) “El español en Brasil: situación actual y perspectivas de futuro”. In *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Madrid: Boletín Oficial del Estado and Instituto Cervantes.
- Coelho, H.S.H. (2006) “É possível aprender inglês na escola?. Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas”. In M.H.V. Abrahão and A.M.F. Barcelos (Eds.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores.
- Daher, D.C. (2006) Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. *Revista Hispanista*, No. 27.
- De Nóbrega e Sousa, G. (2007) *Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Disertación de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Ferreira Barcelos, A.M. (2006) Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, 9, 2, pp.145-175.
- Finardi, K. and Ferrari, L. (2008) Reflecting on the English(es) taught in Brazil. *Revista Crop: Revista da Área de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês* 13, pp. 205-214. *Universidade de São Paulo*. <http://www.revistacrop.com.br/images/stories/edicao13/v13a17.pdf>. Last accessed: January, 2011.
- Leffa, V.J. (1998) O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa*, 4.

6 <http://blog.catho.com.br/2010/06/07/catho-online-identifica-que-ingles-e-espanhol-impactam-no-valor-de-salario/>.

- Machado, R., De Campos, T.R. and Saunders, M.C. (2006) História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. *Revista HELB, Ano 1*. <http://www.helb.org.br/>. Last accessed: December, 2010.
- Martínez-Cachero Laseca, Á. (2009) La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones. *Real Instituto Elcano (ARI)* 140. <http://www.realinstitutoelcano.org/>. Last accessed: January, 2011.
- Oliveira, L.E.M.A. (1999) *Historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc>. Last accessed: January, 2011.
- Schütz, R. (2010) *O Inglês como Língua Internacional. English Made in Brazil*. <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>. Last accessed: December, 2010.

PARTE CUATRO:  
EL INGLÉS Y EL ESPAÑOL EN LAS AMÉRICAS

# Oportunidad de negocio y factor humano: la hispanidad estadounidense en perspectiva española

Jaime Malet

En los últimos años se ha estado hablando hasta la saciedad sobre la oportunidad que supone el mercado hispano para las empresas españolas en los EE. UU. El mercado estadounidense de origen hispano agrupa una población que podría ser similar a la española, entre 36 y 50 millones de almas, una horquilla muy laxa, ya que la cifra final depende de añadir los residentes ilegales (mal contados), a los legales y de tomar o no en consideración a los habitantes de Puerto Rico, que como se sabe no es un estado de la Unión sino un estado libre asociado —latino— en el que la presencia del idioma español es abrumadoramente mayoritaria.

En todo caso, se trata de un mercado en expansión cuantitativa y cualitativa. Cuantitativamente porque la hispana es la minoría que más aumenta: no solo las familias católicas hispanas tienen una mayor prole, sino también la frontera entre Estados Unidos y México es la frontera más grande y permeable del mundo, y también una de las que tienen diferencias más acusadas de renta per cápita. Por muchas leyes antiinmigración que se promulguen, por mucho reforzamiento de la policía fronteriza y de los sistemas de seguridad en la frontera, la emigración latinoamericana, especialmente mexicana, a los EE. UU. no parará de crecer en los próximos años mientras la frontera siga siendo tan extensa (y las diferencias de calidad de vida tan acusadas).

Pero es además un mercado en expansión cualitativa, en cuanto la minoría hispana es la que más progresa en capacidad de compra e influencia política. Los tres primeros estados a nivel poblacional —California, Texas y Florida— tendrán mayoría de población hispana en un par de décadas, y eso supone una enorme influencia política en esos estados, pero también en Washington. Ya hoy los hispanos han pasado de una posición prácticamente irrelevante en la ca-

pital del país a una enorme presencia en la Administración Federal, y una presencia cada vez más relevante en el Congreso, en el Senado, y también, por vez primera, en la Corte Suprema con la juez hispana Sonia Sotomayor.

Más significativo que este auge, muy ligado a la aritmética política y a los intereses de los partidos, es el auge económico de los hispanos, que ha sido enorme en las últimas décadas. Desde rentas bajísimas, como corresponde a una minoría de inmigrantes, los hispanos han ido aumentando su capacidad de compra y su estatus social a ritmos acelerados desde hace una década. Ya no es solo la minoría cubana, que en gran parte vino exiliada por razones políticas con algunas propiedades o, al menos, con esmerada educación. Es también el hispano de Centro o Sudamérica de segunda generación, cuyos padres llegaron a los Estados Unidos con escasos medios y que, tras una vida de trabajo y privaciones, han podido educar a sus hijos en las mejores universidades del mundo, lo que les ha permitido competir en igualdad de condiciones con los anglosajones en una tierra plagada de oportunidades. Se ha creado una clase media hispana, y este es un hecho de enorme trascendencia. Todos los analistas coinciden en señalar que en muy pocos años la capacidad de compra de los hispanos estadounidenses superará el PIB de España (ya ha superado el de México), convirtiéndose Estados Unidos, por lo tanto, en la primera nación hispanohablante en términos de PIB.

¿Qué significa todo esto para España? España nunca tuvo una emigración consistente hacia los EE. UU. Aunque las cifras de origen del Censo estadounidense que se elabora cada cierto tiempo han señalado muy dispares números de estadounidenses de origen español, lo cierto es que en los grandes movimientos migratorios europeos de los siglos XIX y XX los españo-

les emigraron al sur y al centro del hemisferio, nunca al norte. En Estados Unidos hay descendientes de ingleses, de irlandeses, de italianos, de alemanes, de franceses, de rusos... que sin renunciar a su nacionalidad llevan sus orígenes con orgullo, y que han tenido mucho que ver con el posicionamiento de empresas, productos y servicios de sus países originarios en el gran mercado estadounidense.

¿Puede ocurrir lo mismo con los hispanos y España? Claramente, el momento es distinto y la situación es otra. En primer lugar, la de los hispanos es una comunidad heterogénea y compleja. Más del 60 % son de origen mexicano, y el resto proviene de un mosaico de países diversos de Centroamérica, Sudamérica y el Caribe. Tienen diferentes costumbres y culturas, los liga solo un idioma común y algún ancestro, más o menos lejano, que provenía de la Península Ibérica. Como consecuencia de ello, y en segundo lugar, los hispanos no se reconocen ni se reconocerán nunca con España como los italo-americanos se reconocen con Italia o los estadounidenses de origen irlandés con Irlanda. Sus costumbres no son las de España, su cultura tampoco tiene orígenes españoles, al menos de modo directo, aunque en su mayoría conservan la religión católica y el apego a valores de familia y, en algunos casos, a rutinas de ocio en cierta medida ajenas al mundo anglosajón.

Por todo ello, la oportunidad del auge hispano en los Estados Unidos va a ser muy diferente a lo que muchos han augurado. El «mercado hispano» como tal no existe en Estados Unidos. Existe un mercado mexicano, otro cubano, otro puertorriqueño, otro dominicano, etc. Cada origen tiene sus costumbres y sus hábitos alimenticios. Sin embargo, sí existe un mercado cultural del español. El español es el idioma de moda en los EE. UU., no solo porque lo hable la minoría más mayoritaria y en auge, sino tam-

bién porque es la lengua de preferencia en las escuelas y los centros universitarios de todo el país. Esto sí supone oportunidades comerciales y de inversión. Algunos medios importantes y algunas editoriales españolas así lo han entendido lanzando productos o labrando alianzas con medios estadounidenses (hispanos o no), y hay que aplaudir esa estrategia que tiene todo el sentido desde un punto de vista comercial.

Ahora bien, incluso en este reducto idiomático, hay que ser conscientes de que el español en los Estados Unidos, como el español en el resto del mundo, nunca podrá medirse de igual a igual con el inglés, que se ha convertido en el verdadero esperanto de nuestra época. Una lengua no es importante solo por el número de la gente que la habla, sino por la influencia en las diferentes disciplinas sociales y científicas que ejercen quienes escriben y leen en ella. En este sentido, sería un error creer que la importancia numérica de la hispanidad confiere dispensa a España para seguir siendo uno de los países desarrollados con menor conocimiento del idioma inglés —una lacra incomprensible para un país que se jacta de ser la segunda o tercera potencia turística del mundo—. Si queremos influir en el mundo, no solo debemos dedicar esfuerzos a la influencia del español y de otras lenguas peninsulares en el mundo, sino también dedicar todos los recursos posibles para que las nuevas generaciones de españoles conozcan más y mejor el idioma de Shakespeare.

Los hispanos de Estados Unidos, que como se ha señalado son cada vez más numerosos e influyentes, no deben hacernos olvidar que sus élites se americanizan rápidamente, y aunque nos están permitiendo un acceso en español —hasta hace pocos años inaudito— a centros de influencia política, social y económica, estas élites leen mayoritariamente en inglés y hablan en inglés en los negocios.



Esto no quiere decir que la oportunidad del auge de lo hispano en los EE. UU. se circunscriba al ámbito cultural. Por el contrario, este auge supone una oportunidad histórica en muchos otros ámbitos si no erramos en nuestra estrategia. Las clases dirigentes hispanas en los EE. UU. se saben parte del país más poderoso de la Tierra. Los hispanos que han llegado a posicionarse en el engranaje político o empresarial en los Estados Unidos pueden mirar a España con simpatía y respeto, pero cualquier intento de influir políticamente en la comunidad hispana desde España en favor de uno u otro partido solo puede caer en saco roto e incluso resultar contraproducente.

¿Cuál debe ser entonces el enfoque estratégico? Las empresas españolas, y también la Administración de nuestro país, tienen que pensar en el colectivo hispano estadounidense fundamentalmente en términos de recursos humanos. Algunas de las empresas españolas han llevado a cabo una importantísima labor en Estados Unidos en estos últimos siete años. Sin apenas presencia relevante anterior, las grandes constructoras, los bancos, las empresas energéticas, algunas grandes empresas del sector de la alimentación, de la moda y de la tecnología, han apostado fuertemente por el primer mercado mundial en estos años, lo que en este último periodo de crisis les está generando resultados muy positivos. Algunas de estas empresas se han concentrado en mercados mayoritariamente hispanos (por ejemplo, en el sector bancario hay una batalla por ganar el enorme mercado de remesas y la confianza de los hispanos más desfavorecidos) y algunas otras han apalancado su estrategia en contratar para sus filiales altos directivos hispanos y en utilizar recursos ajenos (consultores, abogados, miembros de *lobby*) de ese origen. Esto se ha hecho hasta ahora muchas veces de una forma desordenada, casi sin buscarlo y sobre todo al nivel particular de cada

empresa. Pero para la próxima década, esta estrategia tiene que calar hondo en nuestros empresarios y en nuestros políticos.

Varios son a nuestro juicio los retos históricos que tiene España con relación a la primera potencia mundial. Por un lado, conseguir que las pymes españolas se afiancen en el mercado estadounidense. Por otro, que la marca del país tenga visibilidad en los medios y connotaciones positivas en la opinión pública. Y por último, afianzar la inversión estadounidense directa en nuestro país con inversiones de nuevo cuño que incrementen la importante pero a nuestro juicio inestable e insuficiente capacidad de las multinacionales estadounidenses en España. El mundo hispano estadounidense es, a nuestro juicio, la llave a todos estos retos.

Uno de los mayores problemas para la internacionalización de las pymes españolas es la crónica escasez de cuadros intermedios con conocimientos de idiomas y disponibilidad para desplazarse. Por ello, estas empresas deben apoyarse en el colectivo hispano estadounidense para encontrar directivos para sus filiales, distribuidores y agentes para sus productos, licenciarios para sus patentes, y también abogados y todo tipo de consultores. Por otra parte, la práctica ausencia de España en los medios estadounidenses y el bajo perfil de muchas empresas españolas puede encontrar un canal de oportunidades de visibilidad en grupos de influencia, políticos, universitarios y mediáticos distribuidos en todo el país, donde las élites hispanas tengan un papel más relevante, y donde, por lo tanto, exista una posición de partida más favorable hacia nuestro país. Crear una marca de calidad que englobe productos y servicios de nuestra denominación de origen es fundamental porque ser «español» no otorga hoy en día ninguna ventaja competitiva a nuestras empresas, productos y servicios.

Por último, el auge de lo hispano tiene también que servirnos para vender mejor España como destino de inversión directa. En España existen unas 500 empresas estadounidenses con inversiones relevantes, y aun suponiendo en su conjunto la mayor inversión extranjera en el país, son un número muy inferior al de otros muchos países de nuestro entorno (más de 12.000 filiales estadounidenses en el Reino Unido, más de 5.000 en Alemania o Francia). En los cuadros

de las multinacionales estadounidenses empiezan a existir hispanos de enorme influencia que tienen un cierto sentimiento de afecto hacia nuestro país, por su asociación más o menos directa con sus ascendientes familiares o culturales. Poco se sabe de la importancia del factor humano en las decisiones empresariales, pero lo que está claro es que cuando hay que decidir dónde establecer una fábrica, un centro logístico o de I+D, los sentimientos cuentan, y mucho.



PART FOUR:  
ENGLISH AND SPANISH IN THE AMERICAS

Business opportunities  
and the human factor:  
'Hispanidad' in the U.S. –  
a Spanish perspective

Jaime Malet

In recent years there has been a lot of talk about the opportunities for Spanish companies in the U.S. Hispanic market. This population, made up of nearly 50 million people — if illegal residents and the residents of the Commonwealth of Puerto Rico, where the Spanish language dominates, are considered — is similar in size to Spain's total population.

The Hispanic market is growing both quantitatively and qualitatively. In terms of numbers, the Hispanic minority is one of the fastest growing populations due to higher fertility rates and the proximity of the border with Mexico: one of the longest and most permeable borders in the world, with one of the most marked differences in per capita income between both sides. Notwithstanding the passage of numerous anti-immigration laws, and the strengthening of border patrols and controls, Latin American immigration continues to grow, particularly Mexican immigration. This growth will not stop in the coming years while the border remains as extensive, and extreme differences in standards of living between the U.S. and its Latin American neighbours continue.

The Hispanic market is also in expansion qualitatively in terms of both its growing purchasing power and political clout. The three largest states in the U.S. in terms of population – California, Texas and Florida – will have a Hispanic majority within a few decades, and this means growing political influence not only in their respective states but also potentially in Washington D.C. Today, Hispanics have overcome their previous practically irrelevant position politically to achieve significant political weight reflected in Washington D.C., in the federal Administration, in Congress, the Senate and most recently in the U.S. Supreme Court with the appointment of the first Hispanic Justice

Sonia Sotomayor to the bench by President Obama.

More significant and relevant to the upward mobility and political presence in pure numbers and party interests is the rise in Hispanic economic power. The socio-economic rise of Hispanics in the U.S. has been enormous in recent decades. From low minimum wages, common to immigrant workers, Hispanics have increased their buying power and social status at a rapid pace. Not only the Cuban minority, who came to the U.S. with some means of support and a high level of education, but now the second generation of other immigrants from Central and South America, educated in top U.S. universities, are now competing on an equal footing with Anglo-Saxons, in the land of great opportunities. Analysts agree that in a few years the purchasing power of U.S. Hispanics will exceed the GDP of Spain (it has already surpassed Mexico's), thus converting the U.S. into the first-ranked Spanish-speaking nation in terms of GDP.

What does this mean for Spain? Spain never experienced a consistent pattern of emigration to the U.S. Although the U.S. Census statistics over time have shown different figures, the reality is that most of the Spanish migration of the nineteenth and twentieth centuries flowed to the southern and central hemispheres and not to the north. In the U.S. there are English, Irish, Italian, German, French and Russian descendants who could express pride in their origins and heritage. This helped them position the companies, products and services of their countries of origin in the large American market.

Can the same apply to Hispanic citizens and Spain? Clearly, the times and the situation are different. First, Hispanics are a heterogeneous and complex community. More than 60 % claim

Mexican origins and the rest are a mosaic of diverse Central, South American and Caribbean countries with different customs and cultures joined only by a common language and some ancestor, more or less distant, that came from our land. As a result, Hispanics do not acknowledge and will never recognise Spain, as Italian-Americans connect with their mother country Italy or an American of Irish descent does with Ireland. Their customs are only remotely the same, although a majority retains the Catholic religion, adheres to family values and, in some instances, to leisure time activities somewhat different from the Anglo-Saxon world.

For all these reasons, the Hispanic boom in the U.S. will be very different from what many predict. A Hispanic market as such does not exist; there is a Mexican market, a Cuban market, a Puerto Rican market, a Dominican market, etc. Each community has its distinct culture and gastronomy. However, a Spanish cultural market does exist. Spanish is the *in* language in the U.S., not only because it is the language of the booming minority, but also because it is the preferred foreign language to study in schools and universities. This opens a window of opportunity for sectors of the Spanish economy. A number of important media organisations and some Spanish publishers have understood this potential and are launching products or forming alliances with American media companies. This initiative and strategy should be applauded from a commercial and business point of view.

However, even with this language stronghold, Spanish, in the U.S. as in other countries, will never measure up to English or be on equal footing with English, the true Esperanto of our times. A language is not only important due to the number of people who speak it, but because of how it influences the different disciplines that are expressed in writing and orally through the

language. Spain cannot continue to indulge itself into being the developed country with the least developed English language skills — an incomprehensible condition for a country that ranks the second or third world power in tourism — just because of the size and importance of the *Hispanidad*. If Spain wants to be present abroad, we cannot just dedicate our efforts to promoting to the world of Spanish and other peninsular languages. We also need to focus our resources so that the next generation of Spaniards has a better knowledge of the language of Shakespeare.

It must not be forgotten that Hispanics in the U.S. who, as noted above, are more and more influential and numerous, have also experienced a fast paced Americanisation of their elites. This in turn has provided an *entrée* for the Spanish language into centres of political, social and economic power unprecedented in recent years, but these elites will read, speak and use English in business.

This is not to imply that the rise of the Hispanic community in the U.S. is restricted only to the cultural arena. On the contrary, this boom provides business opportunities for Spain in many areas if the right strategy is applied. The first thing to know is that most Hispanics in the U.S. are proud to be a part of the most powerful nation on earth. Those Hispanics who have arrived at positions of power in politics and business can look to Spain with affection and respect, but any attempt to exert political influence through them will be surely ignored or even received with contempt.

What should the strategic approach be? Spanish companies together with the government have to consider the U.S Hispanic community mostly in terms of human resources. A number of Spanish firms in the last seven years have made a huge

push in this direction. Without any past experience in the U.S. market, large construction firms, banks, energy companies as well as the food, fashion and technology sectors have bet on growth in the biggest world market, most obtaining positive results even during this economic crisis. Some of these companies have focused on predominantly Hispanic markets. For example, in the banking sector there is a huge battle to capture the remittance market and gain the trust of disadvantaged Hispanics. Other companies have focused their strategy on recruiting senior management from the Hispanic community for their subsidiaries and also outsourcing (consultants, lawyers, lobbyists) to Hispanics. To date, these strategies have occurred in a rather random manner, with each company developing its own initiatives. In the coming decade this strategy must go deeper and extend to a larger circle of entrepreneurs and politicians.

There are several historical challenges that our country has in relation to the U.S. First, Spanish small and medium-sized enterprises (SMEs) need to become entrenched in the American market. In addition, Spain as a brand needs to be visible in the media and supported in a positive way via public opinion. Finally, American direct investment in Spain needs to be strengthened to increase the important but insufficient capacity of the American multinationals already installed in Spain. The U.S. Hispanic market is key to all of these challenges.

One of the biggest problems for the internationalisation of Spanish SMEs is the

chronic shortage of middle managers with language skills who are able and willing to travel. Spanish companies might rely on the collective Hispanic American community to source managers for subsidiaries, distributors, and agents for their products, licensees for their patents, as well as lawyers and all types of consultants. Given the virtual absence of Spain in the U.S. media and the low profile of many of its businesses there, Hispanic elites in politics, media and the academia may also be seen as an opportunity to have a more relevant role and to extend more positive perceptions of the country. Today, the brand "Made in Spain" does not imply any significant advantage for Spanish companies, products or services.

Lastly, the rise of the Hispanic community and its influence must also serve to foster and promote Spain as a destination for direct investment. There are approximately 500 U.S. companies with important investments in Spain, making the U.S. our largest foreign investor. However, this number is much lower than many neighbouring countries enjoy (e.g., over 12,000 in the United Kingdom, 5,000 in Germany or France). In the boardrooms of many U.S. multinationals, Hispanics are beginning to exert enormous influence; many of them probably hold Spain in great affection. Little is known about the importance of the human factor in business decisions, but what is clear is that when a company needs to decide on where to establish a factory, a logistics centre or a research and development centre, these feelings may come into play.

PARTE CUATRO:

EL INGLÉS Y EL ESPAÑOL EN LAS AMÉRICAS

# Las multinacionales emergentes latinoamericanas. El español como ventaja competitiva

Lourdes Casanova



## 1. El inglés, lengua franca de los negocios

En abril de 1999, Paul Krugman publicó un artículo en la revista americana *Fortune* titulado «¿Quieres crecimiento? Habla inglés» (*Want Growth? Speak English*). La economía mundial estaba recuperándose de las crisis del sudeste asiático y de Rusia, Japón intentaba sortear su «década perdida» y Alemania estaba centrada en la reconstrucción de Alemania del este. Diez años después de la caída del muro de Berlín, Krugman recalca la supremacía de la economía norteamericana y la fuerza de la de Canadá, Irlanda, Australia y el Reino Unido. Según el autor, parte del éxito se debía a que el inglés se había convertido en la lengua franca indiscutible del mundo de los negocios, y los países de habla inglesa tenían una ventaja competitiva respecto a los no angloparlantes. Terminaba el artículo con una frase premonitrice: «Disfrutémoslo mientras dure».

En el segundo decenio del nuevo milenio, el mundo que renace de esta otra crisis mucho mayor que la anterior es multipolar y multilingüe. El poder del inglés como lengua universal sigue siendo innegable. Aunque solo es lengua materna de un siete por ciento de la población global, uno de cada cinco habitantes del planeta lo usa como segunda lengua. El inglés derrotó al alemán de la preguerra y al francés más recientemente. Representa el poder económico de Estados Unidos, el poder hasta ahora incuestionable de las multinacionales norteamericanas, los *think tanks*, los centros de investigación científica, las universidades, las empresas tecnológicas y el poder de imagen de marca estadounidense. En inglés son los mejores periódicos y revistas y los mejores canales de televisión de noticias, y también los *blog* más influyentes como el Huffington Post y las mayores redes sociales como Facebook. En inglés son los eventos más prestigiosos como el Foro Económico Mundial, los mayores

congresos de sectores industriales como el de telefonía móvil de la asociación GSMA o conferencias y publicaciones científicas. Y un 80 % del contenido de la red de redes está en inglés, la lengua franca de Internet.

La élite mundial para llegar a serlo ha tenido que pasar el examen de inglés. La falta del dominio de esta lengua en un político, ejecutivo o científico se evalúa como una minusvalía que hay que ocultar. Algunos expertos señalan que la internacionalización tardía y no siempre fácil de las empresas de los países latinos se debe a la falta de dominio del inglés entre directivos medios de esas empresas. Los gobiernos de los países no angloparlantes se han embarcado en grandes proyectos de inversión para formar a los niños desde el inicio de su escolarización en inglés.

Pero la aparición de otros poderes económicos y políticos lleva consigo el aumento del poder de otras lenguas. El chino es la lengua más hablada en el mundo y China es el país con más usuarios de Internet, casi el doble que el segundo país, Estados Unidos. Tres sitios chinos, Baidu, Qq y Sina, están entre los veinte de mayor tráfico del mundo. En las escuelas estadounidenses, donde hasta hace poco solo se estudiaba el español como lengua extranjera, el interés por el chino se ha doblado en cuatro años. ¿Qué papel jugarán las lenguas de estos países en este nuevo mundo? ¿Representarán una ventaja competitiva como el inglés? El poder económico de los países y la fuerza de sus empresas van a darnos una parte de la respuesta.

## 2. El nuevo poder de los países emergentes: del consenso de Washington al consenso latinoamericano

En esta salida de la crisis se invoca a los mercados emergentes como motor de arranque

y como financiadores de la recuperación. Se prevé que representen el 70% del crecimiento global y están haciendo sentir su poder a nivel político, económico y empresarial. A nivel político hemos pasado del G8 al G20. El poder de China, la India y Latinoamérica se afirma por todas partes. Tres presidentes latinos participan en el G20 y la región creó en febrero de 2010 la Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe (CEALC) sin la tutela europea ni norteamericana. Brasil, el nuevo líder latinoamericano, es la mayor economía emergente después de China, la segunda economía americana, lidera el grupo de los G20 en las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio y forma parte también de los BRIC (Brasil, Rusia, India y China) y de los BASIC (Brasil, Sudáfrica, India y China).

A nivel económico hemos pasado del consenso de Washington al consenso de Pekín y al consenso latinoamericano. Para superar la llamada década perdida de los ochenta, los gobiernos latinoamericanos necesitaron de la ayuda del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. Estas organizaciones multilaterales impusieron en la década de los noventa un modelo de desarrollo conocido por «el consenso de Washington» con caída de aranceles, apertura de mercados y un gran programa de privatizaciones.

Con el nuevo milenio llegó el auge chino y un cambio de paradigma. Mientras Occidente, que había impuesto el modelo económico liberal en los países en vías de desarrollo, está discutiendo si esta crisis es en V o en W, China tiene puesto el acelerador económico con un modelo en el que el sector público y el privado trabajan en armonía y se socorren el uno al otro según convenga. El gobierno de Pekín tiene siempre la última palabra que todos acatan de buen grado. Al otro lado del Pacífico, en una nueva Latinoamérica influenciada más desde el Sur que desde el Norte, los gobiernos están teniendo un

papel destacado en la reconfiguración del poder empresarial. En Brasil, la ayuda llega de la mano del Banco Nacional de Desarrollo (BNDES) y los fondos de pensiones públicos como el del Banco de Brasil, Previ. En 2009, BNDES fue el mayor prestamista brasileño y dobla en tamaño al Banco Interamericano de Desarrollo. La era de los países emergentes no ha hecho más que comenzar. El poder se está moviendo desde el Atlántico al Pacífico, desde el Norte hacia el Sur.

A nivel empresarial, el número de multinacionales de los países emergentes se ha cuadruplicado desde 1995. Son ahora 93 (el 19% del total) en la clasificación de las 500 mayores empresas de la revista americana *Fortune*. Como un signo de los tiempos, Estados Unidos batió el récord de menor representación con 139 compañías este año. La compañía petrolera china Petrochina lidera el mundo por valor en bolsa, y la brasileña del mismo sector Petrobrás está en quinta posición. La innovación ha dejado de ser exclusiva occidental y las indias Reliance y Tata, la brasileña Petrobrás y las chinas BYD Company, Haier Electronics Group y China Mobile salen entre las más innovadoras del mundo en el *ranking* de la empresa de consultoría Boston Consulting Group publicado por la revista americana *Business Week*.

### 3. Las nuevas empresas latinas globales

El crecimiento asiático ha llevado consigo el incremento de la demanda de materias primas y la subsecuente subida de sus precios. Los países ricos en recursos naturales, entre ellos los latinoamericanos, se han beneficiado enormemente de esta situación. Sus empresas también. China se ha convertido en el segundo socio comercial de Latinoamérica y sus inversiones en la región suponen un 30% del total de sus inversiones

extranjeras. Según la Comisión Económica para Latinoamérica (CEPAL) con sede en Chile, si consideramos las ventas de las quinientas mayores empresas en la región, desde el 2000 la cuota de las locales privadas y públicas no hace más que aumentar en detrimento de las multinacionales de fuera de la región. Desde entonces asistimos a una nueva etapa de internacionalización de las firmas latinas, en la que se convierten en multinacionales globales. Algunas de ellas han triunfado en Europa o Estados Unidos.

Latinoamérica tiene una población de 650 millones, si incluimos los 33 millones de hispanos en Estados Unidos. La región tiene un valor nominal del producto interior bruto (PIB) de casi 4 billones de dólares (millones de millones). El poder adquisitivo de este mercado es enorme<sup>1</sup>. Unos 360 millones de personas en el mundo hablan español como lengua materna y casi 420 millones la hablan en todo el mundo. Según Wikipedia, es la segunda lengua más hablada del mundo como lengua materna (junto con el inglés) después del chino mandarín. Si consideramos el número de usuarios de Internet<sup>2</sup>, el español es la tercera lengua con 137 millones, por detrás de los 495 millones de usuarios de habla inglesa y los 407 que hablan chino. Muy por encima del japonés, el alemán, el árabe o el francés. El portugués aparece en quinto lugar con 77 millones de usuarios.

#### 4. El poder del mercado natural

Uno de los factores clave del éxito de estas empresas latinas ha sido el proceso de internacionalización que han iniciado dentro de su mer-

cado natural. Defino *mercados naturales* como aquellos que comparten lengua, están próximos geográficamente y tienen lazos históricos comunes<sup>3</sup>. Según este criterio, la región iberoamericana es un mercado natural que comparte una historia común de más de 500 años y dos lenguas mayoritarias que son similares, español y portugués. Las lenguas son formidables barreras de entrada, y poder moverse dentro de una zona donde todos los ejecutivos puedan entenderse sin necesidad de formación adicional ni de traductores es una gran ventaja competitiva. La lengua facilita el intercambio cultural y el flujo de información dentro de los mercados naturales. Los ejecutivos de las empresas conocen mejor esos países dentro de su mercado natural, las necesidades y los gustos de los consumidores, el marco legal o el contexto económico. No debemos subestimar la facilidad para el traslado de ejecutivos y sus familias entre países con el mismo idioma. La aclimatación es mucho más fácil.

Así como Latinoamérica fue el primer destino de las empresas españolas durante su internacionalización en los noventa, las empresas latinas usan España como la puerta de entrada a Europa. La cadena de restaurantes de comida rápida guatemalteca Pollo Campero y la de restaurantes peruana Astrid y Gastón utilizaron Madrid como primer enclave para su posterior expansión europea. Las empresas brasileñas como Petrobrás y la minera Vale entraron en África por los países de habla portuguesa Angola y Mozambique y en Europa por Portugal, donde el Banco Itaú tiene su sede central europea y Embraer hizo su mayor adquisición.

1 Si añadimos el PIB de los hispanos de Estados Unidos llegamos a un PIB de casi 7 billones de dólares. China tiene un PIB nominal de 4,9 trillones en 2009.

2 Para datos actualizados, véase <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>.

3 Puede encontrarse más información sobre «mercados naturales» en Casanova (2000). «Lazos de familia: las inversiones españolas en Iberoamérica». *Foreign Affairs en español*, 2 (2), pp. 67-85. Disponible en: <http://www.foreignaffairs-esp.org/20020501faenespessay8472/lourdes-casanova/>.

El mercado hispano en Estados Unidos representa un mercado natural para las empresas mexicanas. La cerveza Corona del Grupo Modelo es la marca extranjera líder en Estados Unidos. Las telenovelas mexicanas que produce Televisa son las de mayor audiencia en las cadenas hispanas norteamericanas como Univisión. Algunos grupos mexicanos como el de materiales de la construcción Cemex o la empresa de pan Bimbo nacieron y tienen sus sedes centrales en Monterrey, muy cerca de la frontera estadounidense. La proximidad de Texas aumenta la familiaridad entre los productos y servicios de ambos lados de la frontera y, por tanto, facilita enormemente la internacionalización al norte del río Grande.

## 5. El nuevo socio lingüístico: el español como lengua de negocios

Otros de los hitos en este proceso de internacionalización de las empresas latinas eran el inicio de la cotización en la Bolsa de Nueva York y la adopción del inglés como lengua de comunicación interna y externa de la empresa. Ambos eventos se consideraban como parte de la «mayoría de edad». Los empleados de Cemex deben ser bilingües en inglés y su lengua nativa. Es una paradoja que el dominio del español, la lengua nativa de la mayoría de su personal y de todos los miembros del consejo de dirección, no sea un requisito para trabajar en la empresa. Sin embargo, y como un signo de los tiempos, la política lingüística empresarial está cambiando y empresas iberoamericanas como el Banco Santander requieren que sus empleados dominen el español. Y el portugués sigue siendo el ve-

hículo de comunicación en las empresas brasileñas. Otras multinacionales latinas globales han adoptado políticas flexibles bilingües y utilizan el español y el inglés como lenguas de trabajo y para la comunicación externa.

Sin embargo, si repasamos los mensajes de los artículos de la prensa económica, los consejos de consultorías y las enseñanzas de las escuelas de negocios, la mentalidad imperante, como decía Krugman hace veinte años es que aquellas empresas que triunfan son las que han adoptado el inglés. Al mismo tiempo que un dominio del inglés «sin acento» se equipara a un saber hacer internacional, empieza a hacerse un hueco la necesidad del dominio de varias lenguas por parte de la élite empresarial.

Todas las lenguas reflejan el poder de las comunidades que lo hablan. Estamos ante un gran cambio de paradigma que no ha hecho más que empezar y que se va a acelerar en los próximos cinco años. El sur reclama la igualdad. Latinoamérica ha dado pasos significativos para recuperar su autoconfianza a nivel político y empresarial. La competencia a todos los niveles, incluido el lingüístico, no ha hecho más que comenzar. La iniciativa de algunas multinacionales hispanas de mantener el español como lengua de comunicación refleja un trato de igualdad que los países emergentes reclaman.

Cuando, parafraseando a Krugman, podamos decir, «si quieres triunfar en el mercado latino habla español», se habrá conseguido la mayoría de edad del español en el mundo empresarial. El español será, por fin, una ventaja competitiva.



PART FOUR:

ENGLISH AND SPANISH IN THE AMERICAS

# Latin America's emerging multinationals: Spanish as a competitive advantage

Lourdes Casanova

## 1. English, the *lingua franca* of business

In April 1999, Paul Krugman published an article in the American magazine *Fortune* entitled "Want growth? Speak English". The world economy was recovering from the crisis in Southeast Asia and Russia, Japan was trying to navigate through its "lost decade", and Germany was focused on the reconstruction and reintegration of East Germany. Ten years after the fall of the Berlin Wall, Krugman stressed the supremacy of the U.S. economy and the strength of Canada, Ireland, Australia and the U.K., which in his view could be attributed to the fact that English had become the undisputed *lingua franca* of the business world, and English-speaking countries had a competitive advantage over non-English speaking ones. The article ends with a premonitory sentence, "Enjoy it while it lasts".

In the second decade of the new millennium, the world born out of this new and much bigger crisis is multipolar and multilingual. The power of English as the universal language is still undeniable. Although English is the native language of only 7% of the global population, one out of five people in the world uses it as a second language. English defeated the power of German in pre-war times and the power of French more recently. English represents the American economic power, the unquestionable supremacy of U.S. multinationals, of its think tanks, scientific research centres, universities, technology companies and, ultimately, the power of the American brand image. We find the best magazines, newspapers and television news channels in English, and so are the most influential blogs, such as the Huffington Post, and the biggest social networks, such as Facebook. English is the language of prestigious events such as the World Economic Forum, of the largest congress of industrial sectors such

as mobile telephony, the GSMA, of the best scientific conferences and publications. And 80% of the content on the World Wide Web is in English, indeed the *lingua franca* of the Internet.

To be part of the global elite you need to be proficient in English. The lack of mastery of this language in a politician, executive or scientist is today considered a disability to be hidden. Some experts say that the difficulties experienced in the internationalisation process of Latin American companies is due to the lack of English proficiency among middle managers of these companies. Governments of non-English speaking countries have embarked on large investments to educate children in English from an early age.

Nevertheless, the emergence of other economic and political power nodes carries with it the increasing power of other languages. Chinese is the most spoken language in the world, and China is the country with the largest number of Internet users globally, nearly doubling the second largest, the United States. Three Chinese websites, Baidu, Qq and Sina, are among the twenty with highest Internet traffic in the world. In British and American schools, where until recently only Spanish was taught as a second language, interest in Chinese has doubled in the last four years. What role will the languages from the new economic powers play in the new world of tomorrow? Will they represent a competitive advantage as English does today? The economic power of those countries and the strength of their companies give us a part of the answer.

## 2. The new power of emerging countries: from the Washington Consensus to the Latin American Consensus

To get out of the current crisis, the European Union and the U.S. are calling upon the emerging

markets as engines of growth and funders of recovery. The Western World expects them to represent 70 % of global growth, and they are already causing their power to be felt at the political, economic and business levels. At the political level we have evolved from the G8 to the G20. The power of China, India and Latin America can be seen everywhere. Three Latin Presidents are present in the G20 meetings, and the region established last February the Community of Latin American and Caribbean States (CEALC) without the traditional European and American tutelage. Brazil, the new Latin American leader, is one of the largest emerging economies behind China as well as the second largest American economy. It leads the G20 group in the negotiations of the World Trade Organization and it is also part of the BRIC (Brazil, Russia, India and Chinese) and BASIC (Brazil, South Africa, India and China) informal country groups.

At the economic level, we have moved from the Washington Consensus to the Beijing Consensus and the Latin American Consensus. To overcome the so-called lost decade of the 80s, Latin American governments needed the help of the International Monetary Fund and the World Bank. These multilateral organisations imposed in the 90s a development model known as the Washington Consensus with falling tariffs, deregulation of the markets and a major programme of privatisations.

With the new millennium came the revival of China and a paradigm shift. While the West, which imposed the liberal economic model in developing countries, is discussing whether their crisis is of a V or W shape, China applies the economic accelerator with a model in which the public and the private sectors are working in harmony and submit to one another, as appropriate. The Beijing government has the last word and everyone willingly agrees. Across the

Pacific, a new Latin America, which used to be the backyard of the U.S., is influenced more from the South than from the North. Governments are taking a leading role in reshaping corporate power. In Brazil, the help comes from the National Development Bank (BNDES) and public pension funds such as the one of the Banco do Brasil, *Previ*. In 2009, BNDES was Brazil's largest lender and the total amount of its loans doubles the size of those of the Inter-American Development Bank to the whole region. The era of emerging countries has only just started. The power is moving from the Atlantic to the Pacific, from North to South.

At the business level, the number of multinationals from emerging countries has quadrupled since 1995. They are now 93 (19 % of the total) in the 2010 ranking of the Global 500 of the American magazine *Fortune*. As a sign of the times, the U.S. had the lowest ever number of companies (139) in the list this year. Petrochina and Brazil's Petrobras are in the first and fifth places in the ranking of biggest companies in the world by market capitalisation. Innovation is no longer the monopoly of Western companies, and India's Tata and Reliance, Brazil's Petrobras and China's BYD Company, Haier Electronics Group, and China Mobile are among the most innovative enterprises of the world in the ranking published by Boston Consulting Group in collaboration with the American magazine *Business Week*.

### 3. The new global companies from Latin America

The growth in Asia has intensified the demand for raw materials and the subsequent rise in prices. Countries rich in natural resources, including those in Latin America, have benefited enormously from this escalating demand. China has become the



second largest trade partner of Latin America, and its investments in the region represent 30 % of China's total outward foreign direct investment. According to the Economic Commission for Latin America (ECLAC), if we consider the sales of the five hundred largest companies in the region, since 2000 the share of sales of the local private and local public companies is increasing at the expense of multinational corporations from outside the region. Since then we are witnessing a new stage of internationalisation of Latin firms, which are becoming global multinationals. Some of them have succeeded in Europe or the U.S. One of the key success factors of these companies has been its internationalisation process, which began in their natural markets.

According to these criteria, the Ibero-American region is a natural market that shares a common history of more than 500 years and two major languages which are similar, Spanish and Portuguese. With a population of 650 million, if we include the 46.7 million Hispanic citizens of the United States, this region has a nominal value of gross domestic product (GDP) of US\$ 4 trillion<sup>1</sup>. About 360 million people speak Spanish as their native language, and almost 420 million people speak it worldwide. According to Wikipedia, it is the second most spoken native language (along with English) in the world, after Mandarin Chinese. By number of Internet users<sup>2</sup>, Spanish is the third language with 139 million behind the 495 million of English-speaking users and 407 million who speak Chinese. Spanish is high above Japanese, German, Arabic or French. Portuguese appears in fifth place with 77 million users.

#### 4. Languages create natural markets

One of the key factors of the success of Latin multinationals has been the internationalisation process, which began in their natural market. Languages help to create natural markets<sup>3</sup>, which are those that share a common language, are geographically close and have common historical ties. Languages are formidable entry barriers, and to move into an area where executives can work without the need for additional training or translators is a great competitive advantage. Shared language facilitates cultural exchanges and the flow of information within natural markets. Company executives know better the countries within their natural market, the needs and tastes of consumers, the legal frameworks and the economic contexts. We should not underestimate the ease of transfer of executives and their families between countries with a common language. Acclimatisation is much easier for everyone in a familiar context.

Just as Latin America was the first destination for Spanish companies during their internationalisation process in the 90s, companies from the other side of the Atlantic used Spain as a gateway to Europe. The Guatemalan chain of fast food restaurants *Pollo Campero* and the Peruvian restaurant *Astrid y Gastón* used Madrid as its first location for further European expansion. The Brazilian *Petrobras* and the mining company *Vale* went into Africa through the Portuguese-speaking

<sup>1</sup> US\$ 7 trillion, if we add the nominal value of gross domestic product (GDP) from the Hispanic population. China had in 2009 a nominal value of gross domestic product (GDP) of US\$ 4.9 trillion.

<sup>2</sup> <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm/> for updated data.

<sup>3</sup> For more information on natural markets, please refer to Casanova, L. (2002). «Lazos de familia: las inversiones españolas en Iberoamérica», in *Foreign Affairs en español*, 2 (2), pp. 67-85. <http://www.foreignaffairs-esp.org/20020501faenespessay8472/lourdes-casanova/>.

countries Angola and Mozambique. Portugal is where the Brazilian *Banco Itaú* is headquartered in Europe, and where *Embraer* made its largest acquisition outside its home country.

The U.S. Hispanic market represents a natural market for Mexican companies. The beer *Corona* from Grupo Modelo is the leading foreign brand in the U.S. Mexican soap operas produced by Televisa are the ones with the largest audience in the U.S. Some Mexican groups such as the building materials company Cemex and the bread-making Bimbo were born and have their headquarters in Monterrey, near the U.S. border. The proximity of Texas increases the familiarity between the goods and services at both sides of the border and thus greatly facilitates the internationalisation to the north of Rio Grande.

## 5. The new linguistic partner: Spanish as a business language

Some other milestones in the internationalisation of Latin companies include an Initial Public Offering on the New York Stock Exchange, and the adoption of English as the language of internal and external communication. Both events were seen as part of the coming of age. Some Latin companies went as far as removing Spanish, the native language of most of its staff and members of the board, as a requirement to work in the company. However, as a sign of the times, this language policy is changing, and companies such as Banco Santander require employees to be fluent in Spanish. And Portuguese is still the vehicle of communication

in Brazilian companies. Other multinationals from the Ibero-American region have adopted a more flexible language policy and use Spanish and English as working languages and for external communication.

However, if we look at the messages from the business press, consultancy firms and the teachings of business schools, the prevailing mentality, as Krugman said twenty years ago, is that to be successful companies need to adopt English as the communication language. While knowledge of English (with no accent from your native language), is still equated with international know-how, we start hearing advocates of the need to master several languages to be part of the business elite.

All languages reflect the power of the communities who speak them. This is a major paradigm shift that has only just begun and will accelerate over the next five years. The South calls for equality. Latin America has taken significant steps to regain its confidence levels in politics and business. Competition at all levels, including language, has only just begun. The initiative of Hispanic multinationals to maintain Spanish as the language of communication reflects that emerging trend.

In paraphrasing Krugman, when we are in a position to say “Do you want global growth? Speak Spanish (and other languages)”, only at that moment will we be close to achieving the coming of age of Spanish in the current business world. Spanish will have finally become a competitive advantage.



PARTE CINCO

# La lengua y el desarrollo social y económico

PART FIVE

# Language and social and economic development





PARTE CINCO:

LA LENGUA Y EL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO

# El español y el inglés como elementos determinantes en el comercio internacional

Aránzazu Narbona

El comercio mundial se ha visto dramáticamente afectado por la crisis económica internacional, que ha perjudicado no solo a las economías industrializadas, sino también a los países en desarrollo. Ya en 2008, recién comenzada la crisis, los países desarrollados redujeron su tasa de crecimiento hasta el 0,8 %, mientras que los países en desarrollo crecieron a un ritmo del 5,6 % de media, mostrando en conjunto las tasas de crecimiento más lentas en más de siete años. China, en contraste, observó un fuerte crecimiento de un 9 %. Esta situación ha mejorado solo marginalmente hasta 2011, en que muchas economías continúan estancadas o en recesión. Son varios los estados que afrontan dificultades económicas internas que ralentizan todavía más su proceso de recuperación, tal como sucede en España, Grecia o Irlanda. Los menores nive-

les de demanda internacional debidos a la debilidad del consumo privado y de la contracción del sector exterior han provocado una reducción en los niveles de producción total. Por otra parte, los precios de los productos primarios han caído súbitamente generando un círculo vicioso de desempleo e inflación.

La **tabla 1** nos muestra algunos indicadores económicos de los países clasificados por lenguas<sup>1</sup>. Se pueden identificar dos tendencias fundamentales: en primer lugar, que los países de habla inglesa han disminuido su importancia en las exportaciones mundiales, mientras que, en segundo lugar, los países de habla china la han duplicado. En 1996, los países anglófonos generaron el 26,25 % de las exportaciones mundiales y los de habla china solo un 5,52 %.

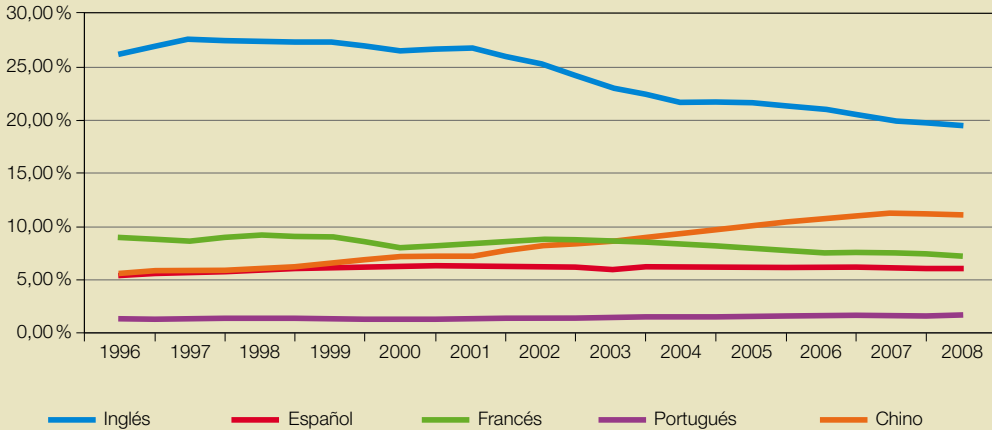
**TABLA 1**

Indicadores económicos de países según su lengua oficial, 2008

Idioma	N.º de países	Estructura comercial (porcentajes sobre el total de exportaciones mundiales)	Cifras de 1996 (comparativas)	PIB PPP (mil US\$)	Población (millones)
Inglés	13	19,48 %	26,25 %	22.113.773	2.040.415
Español	11	6,05 %	—	4.528.723	342.256
Francés	5	7,21 %	—	2.446.432	115.082
Portugués	2	1,68 %	—	2.036.611	207.020
Chino	2	11,08 %	5,52 %	7.919.819	1.352.960

FUENTE: Elaboración propia (CHELEM, 2009<sup>2</sup>, CEPII).

- Según la clasificación realizada por el centro de investigación francés Centre d'Études Prospectives et d'Informations Internationales (CEPII), se pueden identificar los siguientes grupos de países que comparten el mismo idioma oficial: inglés (Australia, Canadá, Gran Bretaña, Hong Kong, India, Irlanda, Kenia, Nigeria, Nueva Zelanda, Pakistán, Filipinas, Singapur y Estados Unidos); español (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, España, México, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela); francés (Luxemburgo, Costa de Marfil, Camerún, Francia y Gabón); portugués (Brasil y Portugal); y chino (China y Taiwán). Véase <http://www.cepii.fr>.
- Véase <http://www.cepii.fr/anglaisgraph/bdd/chelem.htm/>.

**GRÁFICO 1****Exportaciones mundiales por grupos lingüísticos, 1996-2008  
(porcentaje sobre el valor total)**

FUENTE: Elaboración propia (CHELEM, 2009).

Sin embargo, en 2008 los países de habla inglesa habían reducido esta cifra en 7 puntos porcentuales (19,48%), mientras que los países de habla china generaban el 11,08% de las exportaciones mundiales totales. Al mantenerse los niveles de población y de producción total (PIB en paridad de poder de compra) relativamente estables a lo largo del tiempo, los cambios en el comercio internacional son los retos más importantes que deben afrontar los países. La balanza de pagos y las ventas en los mercados extranjeros tienen que ser una de las claves para la recuperación económica internacional.

El gráfico 1 presenta la evolución de las exportaciones mundiales a lo largo de un periodo de trece años. Desde un punto de vista gráfico, podría tenerse en cuenta que, además de las dos tendencias mencionadas anteriormente, tres de estos seis grupos de idiomas (español, francés y portugués) son relativamente estables y mantienen su contribución al total de las exportaciones mundiales.

## 1. El español, el inglés y el comercio internacional

El propósito de esta sección es identificar y destacar algunas tendencias de los países hispanohablantes y anglófonos en el sistema multilateral de comercio en los últimos años. En primer lugar, se puede apreciar el papel desempeñado por los Estados Unidos como el principal mercado de importación (el más importante del mundo), independientemente del origen de las exportaciones recibidas (tablas 2 y 3). Sin embargo, la importancia relativa de este país para cada grupo lingüístico específico es muy diferente. En 2008, los Estados Unidos concentró el 17% de las exportaciones totales procedentes de países de habla inglesa y el 35% de las exportaciones de los países hispanohablantes.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la concentración por grupos lingüísticos de las exportaciones de estos países, hay una diferencia significativa entre ambos: los países anglófonos



**TABLA 2**

**Diez principales mercados destino de las exportaciones de países anglófonos, 1996 y 2008 (mil US\$)**

1996		2008	
Países	Volumen recibido	Países	Volumen recibido
Estados Unidos	241.288,19	Estados Unidos	517.308,49
Canadá	123.092,95	Canadá	240.891,01
Japón	114.422,26	China	179.486,28
Alemania	71.138,52	Japón	155.920,86
México	56.948,05	Alemania	151.171,33
Gran Bretaña	55.833,43	México	142.868,63
Francia	51.153,42	Gran Bretaña	103.270,32
Corea del Sur	43.200,17	Francia	92.843,63
Países Bajos	36.405,12	Países Bajos	83.147,71
China	34.959,57	Bélgica	79.765,16
<b>Total</b>	<b>828.441,68</b>	<b>Total</b>	<b>1.746.673,42</b>
<b>Resto del mundo</b>	<b>519.903,29</b>	<b>Resto del mundo</b>	<b>1.221.922,16</b>
<b>Total exportaciones mundiales</b>	<b>1.348.344,87</b>	<b>Total exportaciones mundiales</b>	<b>2.968.595,58</b>

FUENTE: Elaboración propia (CHELEM, 2009).

concentran alrededor del 40% de las exportaciones en naciones de habla inglesa y el 60% en países de habla no inglesa; sin embargo, en el caso de los hispanohablantes, estos solo destinan el 10% de sus exportaciones totales a países de habla hispana. De hecho, los principales socios comerciales para los países hispanohablantes son los países de América del Norte o Europa.

Dentro de los diez primeros mercados del *ranking* (tabla 3) no hay ningún país de habla

española en la lista. Entre 1996 y 2008 apenas ha habido un cambio del uno por ciento en dichos niveles de concentración, pero en cada grupo lingüístico la variación ha sido en direcciones opuestas: los países de habla inglesa han aumentado la diversificación de sus exportaciones hacia los países de habla no inglesa, mientras que los países hispanohablantes han ampliado la concentración de sus exportaciones hacia los países de habla española.

**TABLA 3**

**Diez principales mercados destino de las exportaciones de países hispanohablantes, 1996 y 2008 (mil US\$)**

1996		2008	
Países	Volumen recibido	Países	Volumen recibido
Estados Unidos	103.882,00	Estados Unidos	321.856,35
Francia	22.711,99	Francia	54.239,39
Alemania	18.496,08	Otros países en América	52.396,43
Brasil	12.812,39	Alemania	44.341,96
Italia	11.300,37	China	33.325,07
Gran Bretaña	10.449,61	Brasil	30.470,92
Portugal	8.902,50	Italia	29.745,11
Otros países en América	8.863,42	Portugal	27.057,26
Japón	7.110,72	Reino Unido	26.404,49
Canadá	6.318,79	Canadá	25.447,70
<b>Total</b>	<b>210.847,87</b>	<b>Total</b>	<b>645.284,68</b>
<b>Resto del mundo</b>	<b>69.322,36</b>	<b>Resto del mundo</b>	<b>275.987,38</b>
<b>Total exportaciones mundiales</b>	<b>280.170,23</b>	<b>Total exportaciones mundiales</b>	<b>921.272,06</b>

FUENTE: Elaboración propia (CHELEM, 2009).

En tercer lugar, hay que señalar la aparición repentina de China como uno de los diez mercados objetivos más importantes para las exportaciones de ambos grupos de países. En el caso de los países anglófonos, China ha pasado de la décima a la tercera posición. En 1996, China concentraba el 4,65 % de las exportaciones totales de los países de habla inglesa, mientras que en 2008 China ya recibió el 7,56 %. En el caso de los países de habla hispana, China ocupó la quinta posición en esta fecha, frente a su

ausencia doce años antes entre los diez mercados más importantes.

Por último, se puede también concluir que ambos grupos de países tienden a concentrar sus flujos de exportación en mercados vecinos y países grandes, pero ¿cuáles son los verdaderos determinantes de estos flujos comerciales? ¿Qué importancia tienen las lenguas como factores determinantes de la dirección de estos intercambios económicos?

## 2. Determinantes de los flujos comerciales internacionales: el español y el inglés

En la teoría económica se han llevado a cabo muchos estudios empíricos tratando de descubrir e identificar los principales determinantes del comercio internacional. La literatura económica tradicional y más ortodoxa se ha centrado en las ventajas competitivas de los países, en la especialización industrial, en la dotación nacional de factores productivos, etc. De hecho, la evidencia empírica ha demostrado que los países pueden mejorar o no su nivel de intercambios económicos en función de diversos factores no económicos, tanto internos como externos. Los modelos de gravedad permiten la incorporación de muchos de estos nuevos determinantes de los flujos de comercio internacional, a saber: la localización geográfica y las cuestiones no económicas, como las instituciones, la cultura o el idioma.

Los modelos de gravedad se basan en la idea de Newton sobre las fuerzas de gravitación de la Tierra. Esta ley física es también de fácil aplicación al análisis económico: dos países pueden intercambiar un flujo económico cualquiera (comercio, inversión o migración) en función de dos variables básicas de gravitación (su tamaño económico y la distancia que los separa), así como de otros factores que bien podrían debilitar o fortalecer este intercambio. Aunque estos modelos han sido fuertemente criticados en el pasado debido a la debilidad de sus fundamentos teóricos, estudios recientes han desarrollado modernas explicaciones económicas para su especificación econométrica y, por lo tanto, los modelos de gravedad se han revelado como instrumentos adecuados para el análisis económico.

Los factores culturales e institucionales<sup>3</sup> se han convertido en cuestiones fundamentales de este enfoque empírico. Usando esta metodología, es posible evaluar la importancia relativa de variables tales como la religión, los vínculos coloniales, la distancia cultural<sup>4</sup> e institucional, o la calidad institucional. En particular, la lengua parece tener mayor efecto en la promoción del comercio bilateral entre países que ningún otro de estos factores. Esta variable es estadísticamente significativa en todas las especificaciones econométricas en las que se incluye y sin duda representa una fuerza subyacente para el comercio internacional.

Jiménez y Narbona<sup>5</sup> han aplicado un modelo de gravedad con datos de panel para estudiar los flujos bilaterales de comercio (exportaciones bilaterales) entre 51 países desde 1996 hasta 2007. Esta muestra es estadísticamente significativa, es decir, que incluye a países de todos los continentes y concentra más del 87 % del volumen total de las exportaciones mundiales. Por otra parte, considera naciones con diferentes lenguas oficiales, en concreto once países anglófonos y once hispanohablantes.

La especificación básica de la ecuación de gravedad, incluidas las variables de dimensión económica (PIB y PIB per cápita), distancia geográfica (distancia física y efecto frontera) más dos variables *dummies* para capturar los vínculos regionales y el idioma, nos ofrece los primeros resultados validando la importancia de la lengua para el comercio internacional. Cuando dos países hablan el mismo idioma, las exportaciones bilaterales aumentan un 186 % en comparación con otros dos socios comerciales. La especificación completa del modelo añadiendo variables para ponderar otros factores culturales e

<sup>3</sup> Linders, Salangen, De Groot y Beugelsdijk (2005).

<sup>4</sup> Hofstede (2001).

<sup>5</sup> Jiménez y Narbona (en preparación).

institucionales también corrobora esta hipótesis respecto a la lengua.

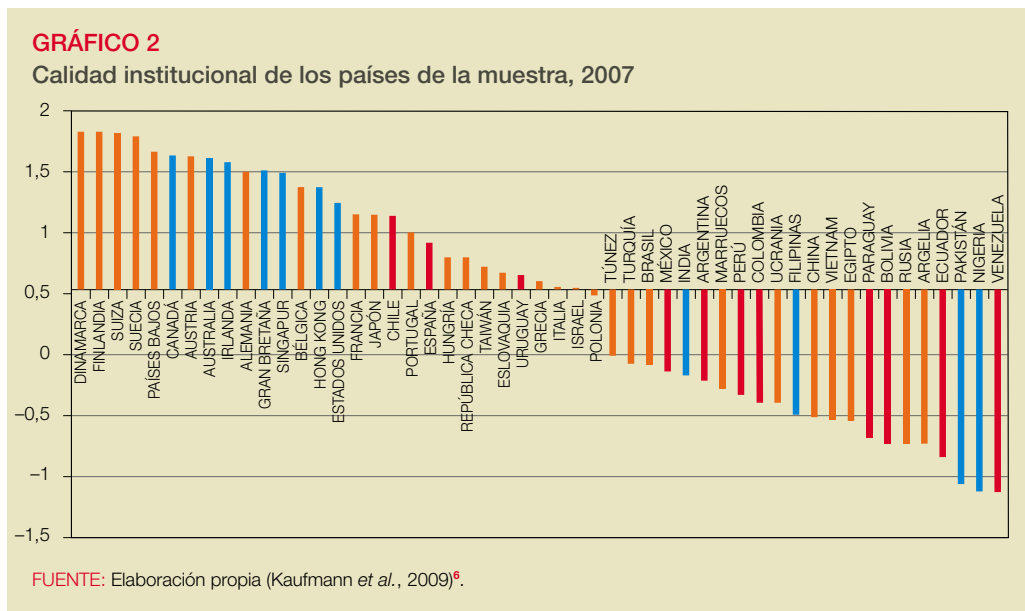
Por último, el modelo de gravedad elaborado por estos autores trata de identificar el papel específico del español y del inglés como determinantes de los flujos de comercio internacional, mediante el control de otras variables incluidas en la especificación econométrica. Compartir el inglés como lengua oficial aumenta un 144% los flujos comerciales entre dos países, mientras que hablar español lo hace en un 389%. Analizando las características internas de cada grupo lingüístico, como el nivel de desarrollo económico, la distancia cultural o, más importante, la calidad institucional, se puede decir que el español es el factor más eficaz para estimular el comercio bilateral, ya que logra superar las desventajas económicas e institucionales que presentan los países hispanohablantes.

El gráfico 2 nos muestra el ranking de calidad institucional de los países considerados en la

muestra seleccionada en el año 2007. Siete de los once países de habla inglesa presentan niveles de calidad institucional por encima del promedio de la muestra, mientras que en el caso de los países hispanohablantes solo tres (Chile, España y Uruguay) lo logran. Por otra parte, los otros ocho países de habla española tienen valores negativos para este indicador agregado, haciendo prueba de lo perjudicial que es el marco institucional para hacer negocios en estos países y lo importante que es el idioma (el español) para aumentar la confianza de los inversores internacionales culturalmente cercanos, mucho más que en el caso de los países anglófonos.

### 3. Conclusiones

El comercio internacional se ha concentrado tradicionalmente en países de habla inglesa (y, en general, en economías industrializadas); sin



<sup>6</sup> La calidad institucional es un indicador agregado elaborado como la media de tres dimensiones legales para cada país: eficiencia gubernamental, estado de derecho y control de la corrupción. Kaufmann, Kraay y Mastruzzi (2009).

embargo, están ocurriendo cambios en la escena internacional y otros grupos lingüísticos están incrementando su importancia relativa en términos económicos y también lingüísticos, por ejemplo, aquellos de habla china. Todo parece indicar que los países hispanohablantes deben mejorar su situación económica y el marco legal de sus naciones para estimular aún más los intercambios comerciales internacionales, así como potenciar el conocimiento de lenguas extranjeras.

La lengua es sin duda un factor cultural clave para mejorar el conocimiento de los mercados extranjeros y para reducir la distancia psicológica entre los socios comerciales, acercándolos y haciéndolos más atractivos para la entrada de los productos domésticos. Sin embargo, las instituciones siguen siendo elementos importantes, y es necesario continuar con reformas legales

que mejoren y aseguren marcos legales favorables para el comercio internacional.

## Referencias bibliográficas citadas

- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organisations across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- JIMÉNEZ, J. C. y NARBONA, A. (2011). *El español en los flujos económicos internacionales*. Madrid: Ariel, Colección Fundación Telefónica (en preparación).
- KAUFMANN, D., KRAAY, A. y MASTRUZZI, M. (2009). «Governance Matters VIII: Aggregate and Individual Governance Indicators for 1996-2008». *World Bank Policy Research Working Paper*, 4978.
- LINDERS, G. J., SALANGEN, A., DE GROOT, H. L. F. y BEUGELSDIJK, S. (2005). «Cultural and institutional determinants of bilateral trade flows». *Timbergen Institute Discussion Paper*, TI 2005-074/3.

PART FIVE:  
LANGUAGE AND SOCIAL AND ECONOMIC  
DEVELOPMENT

# Spanish and English as determinants in patterns of world trade

Aránzazu Narbona

Patterns of world growth have been dramatically affected by the international economic crisis, damaging both developing and developed economies. Even by 2008, early on in the crisis, industrialised countries' growth rates had fallen to 0.8%, and developing countries' growth rates averaged 5.6%, for both the lowest rates in over seven years. China, virtually alone, bucked this trend with strong growth reported at 9%. The situation has improved only marginally into 2011 with several major economies stagnating or reported to be in recession. Many are struggling to cope with internal economic conditions that slow down their recovery processes even further – Spain being a good example of this, along with Greece and Ireland. Lower levels of demand due to weaker private consumption and trade contraction have caused a decrease in total production. Moreover, primary product prices

have suddenly decreased, generating a vicious circle of unemployment and inflation.

Table 1 shows an aggregated number of economic indicators when countries are classified into language groups<sup>1</sup>. Two main trends can be identified: firstly, that English-speaking countries have decreased their dominance in world exports; and second, that Chinese-speaking countries have doubled them. In 1996, English-speaking countries generated 26.25% of the world's exports while Chinese-speaking countries amounted for only 5.52%. However, in 2008 English-speaking countries had reduced exports by 7 percentage points whilst Chinese-speaking countries now generate around 11% of total world exports. By keeping steady levels of population and production (GDP in purchase parity power) over time,

**TABLE 1**  
Economic Indicators by Language Groups (2008)

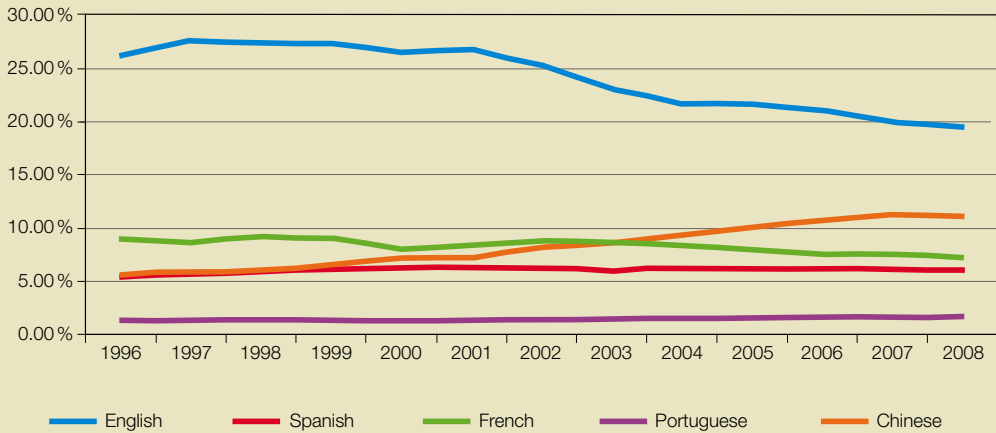
Language Group	Number of Countries	Trade Structure (percentage of total exports)	1996 data (for comparative purposes)	PPP GDP (thousands/ US\$)	Population (millions)
English	13	19.48%	26.25%	22,113,773	2,040,415
Spanish	11	6.05%	—	4,528,723	342,256
French	5	7.21%	—	2,446,432	115,082
Portuguese	2	1.68%	—	2,036,611	207,020
Chinese	2	11.08%	5.52%	7,919,819	1,352,960

SOURCE: Calculated by the author (CHELEM, 2009<sup>2</sup>, CEPIL).

- 1 According to the classification elaborated by the Centre d'Études Prospectives et d'Information (CEPIL), the following official language country groups can be identified: English (Australia, Canada, Great Britain, Hong Kong, India, Ireland, Kenya, Nigeria, New Zealand, Pakistan, Philippines, Singapore and United States); Spanish (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Spain, Mexico, Peru, Paraguay, Uruguay and Venezuela); French (Luxembourg, Ivory Coast, Cameroon, France and Gabon); Portuguese (Brazil and Portugal), and Chinese (China and Taiwan). <http://www.cepii.fr>.
- 2 <http://www.cepii.fr/anglaisgraph/bdd/chelem.htm/>.

CHART 1

World Exports by Language Groups, 1996-2008 (percentage of the total value)



SOURCE: Calculated by the author (Chelem, 2009).

changes in trade constitute one of the most important economic and political challenges for countries. Balance of payment and sales on foreign markets have to be one of the keys for economic recovery.

Chart 1 describes the evolution of exports over a 13-year period. Graphically speaking, besides the two above mentioned trends, three out of these six language groups (Spanish, French and Portuguese) are relatively steady and maintain their contribution to total world exports.

## 1. Spanish, English and international trade

In this section we will identify some trends of Spanish- and English-speaking countries within the multilateral trade system over the last few years. Firstly, the important role of the United States as the major global import zone – no matter where the exports come from – can be

clearly seen (Tables 2 and 3). However, the relative importance of this country for each specific language group is different. In 2008, the United States accounted for 17% of the total of exports of the English-speaking group, but 35% of the exports of Spanish-speaking countries.

Secondly, considering the concentration of exports by linguistic grouping, there is a significant difference between these two groups. English-speaking countries concentrate around 40% of exports in English-speaking nations and 60% in non-English speaking states; however, in the case of Spanish-speaking countries, only 10% of their total exports are sent to other Spanish-speaking states. In fact, the major trade partners for Spanish countries are nations from North America or Europe.

Within the top 10 of Spanish-speaking export markets (Table 3), there are no Spanish-speaking countries on the list. Between 1996 and 2008, there has only been a change of 1 percentage point in each language group whereby English-



**TABLE 2****Top 10 English-Speaking Countries' Export Markets, 1996 and 2008 (thousands US\$)**

1996		2008	
Countries	Exports	Countries	Exports
United States	241,288.19	United States	517,308.49
Canada	123,092.95	Canada	240,891.01
Japan	114,422.26	China	179,486.28
Germany	71,138.52	Japan	155,920.86
Mexico	56,948.05	Germany	151,171.33
United Kingdom	55,833.43	Mexico	142,868.63
France	51,153.42	United Kingdom	103,270.32
South Korea	43,200.17	France	92,843.63
Netherlands	36,405.12	Netherlands	83,147.71
China	34,959.57	Belgium	79,765.16
<b>Total</b>	<b>828,441.68</b>	<b>Total</b>	<b>1,746,673.42</b>
<b>Rest of the World</b>	<b>519,903.19</b>	<b>Rest of the World</b>	<b>1,221,922.16</b>
<b>World Total Exports</b>	<b>1,348,344.87</b>	<b>World Total Exports</b>	<b>2,968,595.58</b>

SOURCE: Calculated by the author (Chelem, 2009).

speaking countries have increased export diversification towards non-English speaking countries, and Spanish-speaking countries have increased the export concentration towards Spanish-speaking countries.

Thirdly, the sudden appearance of China in both cases as one of the ten most important export target markets by both Spanish-speaking and English-speaking countries stands out. In the case of English-speaking countries, China has moved from the 10th to 3rd position. In 1996 China attracted just 4.65 % of total exports

of English speaking countries; yet in 2008 it received 7.56 %. In the case of Spanish-speaking countries China ranked in 5th position, whilst not even making the top 10 twelve years earlier.

Finally, we may also conclude that the countries of both language groups tend to concentrate their export flows in large neighbouring countries. But what are the real determinants of these trade flows? How important is language in determining the direction of these economic exchanges?

**TABLE 3****Top 10 Spanish-Speaking Countries' Export Markets, 1996 and 2008 (thousands US\$)**

1996		2008	
Countries	Exports	Countries	Exports
United States	103,882.00	United States	321,856.35
France	22,711.99	France	54,239.39
Germany	18,496.08	Others, America	52,396.43
Brazil	12,812.39	Germany	44,341.96
Italy	11,300.37	China	33,325.07
United Kingdom	10,449.61	Brazil	30,470.92
Portugal	8,902.50	Italy	29,745.11
Others America	8,863.42	Portugal	27,057.26
Japan	7,110.72	United Kingdom	26,404.49
Canada	6,318.79	Canada	25,447.70
<b>Total Top 10</b>	<b>210,847.87</b>	<b>Total Top 10</b>	<b>645,284.68</b>
<b>Rest of the World</b>	<b>69,322.36</b>	<b>Rest of the World</b>	<b>275,987.38</b>
<b>World Total Exports</b>	<b>280,170.23</b>	<b>World Total Exports</b>	<b>921,272.06</b>

SOURCE: Calculated by the author (Chelem, 2009).

## 2. Determinants of world trade flows: Spanish and English

There have been many empirical studies trying to uncover the main determinants of international trade. Traditional economic theory used to focus on competitive advantages, specialisation forces, national endowment factors and so on. In fact, countries' economic exchanges depend on many different internal and external non-economic factors. Gravity models allow us to consider many new determinants of international trade flows, such as geographical location and

non-economic issues such as institutions, culture and language.

The foundation of gravity models derives ultimately from Newton's seminal work on the Earth's gravitational force. This physical law applies to economic analysis in the following way: two countries might exchange an economic flow (trade, investment or migration) depending on two basic variables – their economic size and their distance – as well as other factors that could either weaken or strengthen this exchange. Although these

models have been criticised in the past due to the relative weakness of their theoretical basis, recent studies have developed more rigorous economic explanations and, as a result, gravity models are now much more appropriate empirical tools for economic analysis.

Both cultural and institutional<sup>3</sup> factors have become fundamental issues for this empirical approach. Using this methodology, it is possible to evaluate the relative importance of variables such as religion, colonial links, cultural<sup>4</sup> and institutional distance, or institutional quality. Language, in particular, appears to have a greater pervasive effect in promoting trade. This variable is statistically meaningful in all econometric analyses and it is clearly an underlying force for international exchanges.

Jiménez and Narbona<sup>5</sup> (forthcoming) have applied a gravity model to panel data to study bilateral trade flows (bilateral exports) among 51 countries between 1996 and 2007. This sample is statistically representative, i.e. it includes countries from all continents and it focuses on more than 87 % of the total world exports volume. Moreover, it considers nations with different official languages, specifically eleven English-speaking countries and eleven Spanish-speaking countries.

The basic gravity equation – including variables for economic size (GDP and GDP per capita), geographical distance (physical distance and border effect), plus two additional ‘dummy’ variables for regional links and language – provides us with the first results for validating

the importance of language in international trade. When two countries speak the same language, bilateral exports increase by 186 % in comparison with two other commercial partners who do not share the same tongue. The complete specification, adding variables which control for other cultural and institutional factors within the econometric model, corroborates this hypothesis.

Finally, the gravity model tries to identify the specific role of both Spanish and English as determinants of international trade flows, by monitoring other variables included in the econometric analysis. Sharing English as the official language increases bilateral trade flows by 144 %, while sharing Spanish does so by 389 %. By investigating the domestic characteristics of each language group, such as the level of economic development, cultural distance, or more importantly, institutional quality, it could be said that the Spanish language is a more effective factor in stimulating bilateral trade with other Spanish-speaking countries because it exercises greater significance than the economic and institutional handicaps (institutional and regulatory) of Spanish-speaking countries.

Chart 2 shows the institutional quality ranking for 2007. Institutional quality is an aggregate indicator elaborated as the average of three legal dimensions: government effectiveness, rule of law and control of corruption. Seven out of eleven English-speaking countries are above the sample average, while in the case of the Spanish-speaking countries there are only three (Chile, Spain and Uruguay). Moreover, the other eight Spanish-speaking countries

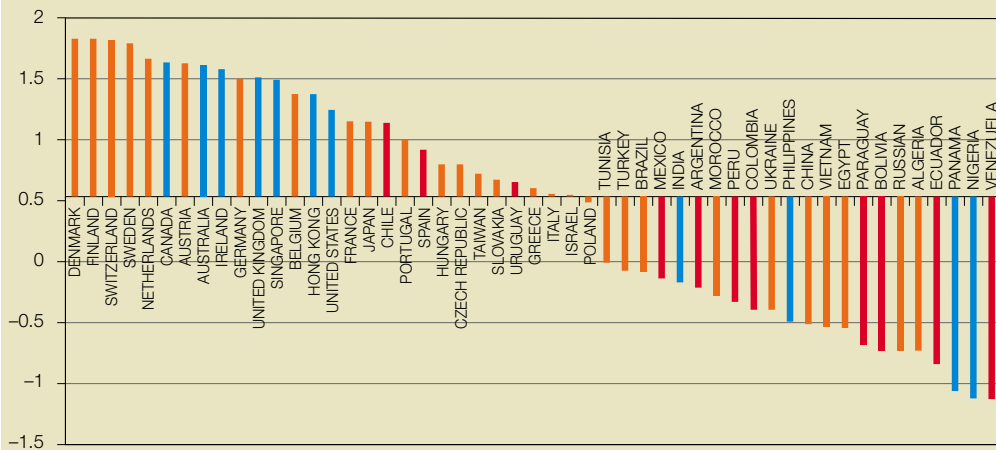
<sup>3</sup> See Linders, Salangen, de Groot and Beugelsdijk (2005).

<sup>4</sup> See Hofstede (2001).

<sup>5</sup> See Jiménez and Narbona (2011).

CHART 2

## Institutional quality of sample countries (2007)



SOURCE: Calculated by the author (Kaufmann et al., 2009)<sup>6</sup>.

have negative values for this aggregate indicator, demonstrating how harmful the institutional framework is for doing business in these countries and how important language (Spanish) is for increasing the trust of culturally close international investors. This is much more significant than is the case in English-speaking countries.

### 3. Conclusions

International trade has traditionally been concentrated in English-speaking countries (and, in general, in industrialised economies). However, new changes in the international scene have appeared and other linguistic groups, such as Chinese, are increasing their relative importance in economic if not in linguistic terms. The evidence presented here indicates

that Spanish-speaking countries need to improve their economic and legal frameworks to stimulate international exchanges, and not least, their general knowledge of foreign languages.

Language is clearly a key cultural factor to enhance knowledge of foreign markets and to reduce the psychological distance between trade partners, making them closer and more attractive for domestic products. However, institutions and regulatory frameworks clearly still matter and it is necessary to institute legal reforms and to ensure a good business climate for international trade.

### References

Hofstede, G. (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions, and*

<sup>6</sup> See Kaufmann, Kraay and Mastruzzi (2009).

*Organisations across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Jiménez, J.C. and Narbona, A. (forthcoming) *El español en los flujos económicos internacionales*. Madrid: Ariel, Colección Fundación Telefónica.

Kaufmann, D., Kraay, A. and Mastruzzi, M. (2009) Governance Matters VIII: Aggregate and

Individual Governance Indicators for 1996-2008, *World Bank Policy Research Working Paper*, No. 4978.

Linders, G.J., Salangen, A., de Groot, H.L.F. and Beugelsdijk, S. (2005) Cultural and institutional determinants of bilateral trade flows, *Timbergen Institute Discussion Paper*, TI 2005-074/3.

PARTE CINCO:

LA LENGUA Y EL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO

# El español de la ciencia: ¿la identidad en crisis?

Ignacio Ahumada

## 1. Introducción

El panorama que nos ofrece el llamado Sistema Español de Ciencia y Tecnología ha cambiado radicalmente en las últimas décadas. Las causas no solo habría que buscarlas, con tratarse de un activo de primera magnitud, en la exclusividad del apoyo institucional por parte de los poderes públicos. La iniciativa privada ha desempeñado también, aunque en muy escasa medida, un papel que en ningún caso deberíamos obviar ni dejar de reconsiderar hoy. Y con ellos, el elemento clave de todo este proceso: el investigador y, con él y en él, la voluntad creadora, la conciencia de desarrollo científico como piedra angular del desarrollo económico y del bienestar, por una parte, y de la consolidación científica y cultural como nación, de otra. Fue proverbial la gesta de nuestros científicos de la edad de plata. En aquella ocasión se sentaron las bases de nuestro sistema. ¡Había tanto por hacer! El despegue se llevó a cabo con la timidez de los recién iniciados. La situación actual, sin embargo, es por completo diferente y sumamente prometedora, siempre y cuando los apoyos institucionales respondan con objetividad a proyectos, en realidad, necesarios e innovadores.

## 2. Internacionalización e impacto

Es innegable que los objetivos de producción e internacionalización de la investigación desarrollada en España alcanzan cada vez mayores logros, cotas más elevadas de impacto.

España, en materia de producción científica, se encontraba situada —hace ahora apenas un año— en el noveno lugar a escala mundial, según recoge el proyecto de Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Proyecto de Ley, 2010, 4). Si, por el contrario, acudimos ahora a la *Web of Knowledge*, de Thomson Reuters, y dentro de ella a «Essential Science Indicators», podremos comprobar cómo la visibilidad internacional se sitúa en un honroso undécimo lugar con 311.693 documentos, correspondientes a los diez últimos años de nuestra producción<sup>1</sup>. Los más exigentes —no voy a negarles sus razones— denostarían sin duda las cifras por considerarlas insuficientes.

Nada más elocuente y halagüeño para los investigadores españoles, en general, que los datos ofrecidos por la *Web of Science* (WoS), también de Thomson Reuters, sobre la difusión y el impacto de la literatura científica que se desarrolla hoy en España<sup>2</sup>.

**1** La preceden países de nuestro entorno como Alemania (732.114), el Reino Unido (651.486), Francia (520.913) e Italia (399.384). Como índice de referencia valgan los datos registrados para la producción de los Estados Unidos: 2.852.902. Debo señalar que del ámbito de las ciencias sociales y humanas solo se recogen trabajos correspondientes a *Social Sciences, General and Economics & Business*. Disponible en: [http://sauwok.fecyt.es/apps/additional\\_resources](http://sauwok.fecyt.es/apps/additional_resources). Consulta realizada el 20/05/11.

**2** Los datos que manejamos se recogen en los estudios anuales que realiza el grupo de investigación ACUTE, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, bajo la dirección de la profesora Isabel Gómez Caridad (Gómez *et al.*, 2010). La WoS, en otro orden de cosas, presenta su información a partir de Science Citation Index Expanded (SCIE), Social Sciences Citation Index (SSCI) y Arts & Humanities Citation Index (AHC). Además de esto, se han consultado las bases de datos españolas ISOC e ICYT, y las memorias anuales del CSIC para complementar los indicadores WoS (Gómez *et al.*, 2010, 3). Deseo, por último, dejar constancia de mi gratitud a la profesora María Bordons por su ayuda y comentarios sobre los materiales que recoge el informe de referencia.

En apenas veinte años, y con mediciones trienales, hemos estado a punto de lograr en la citada web la cota de los 170.000 documentos dentro del último trienio (2007-2009: 167.850 docu-

mentos) frente a los pocos más de 40.000 que se contabilizaban entre 1990 y 1992, esto es, se ha cuadruplicado la presencia española en la WoS (tabla 1).

**TABLA 1**

**Evolución de la producción científica del CSIC y de España por trienios (WoS, 1990-2009)**

Trienios	N.º de documentos		Incrementos (%)	
	CSIC	España	CSIC	España
1990-1992	5.393	38.239	—	—
1991-1993	6.293	43.040	16,69	12,56
1992-1994	7.275	47.520	15,60	10,41
1993-1995	8.139	52.077	11,88	9,59
1994-1996	9.205	57.026	13,10	9,50
1995-1997	10.283	63.093	11,71	10,64
1996-1998	11.327	68.928	10,15	9,25
1997-1999	12.065	74.215	6,52	7,67
1998-2000	13.116	77.750	8,71	4,76
1999-2001	14.196	80.503	8,23	3,54
2000-2002	15.381	84.181	8,35	4,57
2001-2003	16.061	88.995	4,42	5,72
2002-2004	17.185	96.007	7,00	7,88
2003-2005	18.385	103.700	6,98	8,01
2004-2006	20.025	113.854	8,92	9,79
2005-2007	21.828	125.108	9,00	9,88
2006-2008	23.550	136.844	7,89	9,38
2007-2009	24.708	143.151	4,92	4,61

FUENTE: Gómez *et al.*, 2010, 24-25<sup>3</sup>.

- 3** Debe tenerse en cuenta que, por tratarse de un estudio propiciado por la Agencia Estatal Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), los datos de producción se ofrecen en paralelo (CSIC frente al resto de las instituciones españolas). En este trabajo, sin embargo, presento mis consideraciones a partir de los datos totales.



Nos interesa ver ahora la distribución de los materiales atendiendo a las diferentes áreas científicas y, en concreto, en el sexenio comprendido entre los años 2004 y 2009. Se cuenta para este último periodo con un total de 326.032 documentos incorporados a la WoS. Como es evidente, ni todas las disciplinas o áreas de conocimiento gozan del mismo predicamento ni despiertan el mismo interés fuera de nuestras fronteras. El proceso de selección internacional de nuestra producción científica lo dicta primordialmente la innovación, la aportación de datos fehacientes a la descripción de fenómenos de interés general, la consecuente necesidad de contrastar y comparar resultados similares, etc.

Las áreas de medicina clínica (74.521 documentos) y biomedicina (56.231 documentos) ocupan los puestos de preferencia internacional, seguidas por las de ingeniería y tecnología (44.074 documentos), a las que se suma agricultura, biología y medio ambiente (41.899 documentos). El índice de impacto<sup>4</sup> medio, cifrado en este periodo en las referencias correspondientes al año 2006, se corresponde con las cifras siguientes: 2,979 %, 3,494 %, 1,635 % y 1,936 %, respectivamente. Debe tenerse en cuenta, para finalizar, que *Journal Citation Reports*, nuestra fuente, no registra el factor de impacto (FI) del área de humanidades (tabla 2).

**TABLA 2**

**Producción e impacto de España por áreas (WoS, 2004-2009)**

Áreas	Total	Arts.	Porcentaje de artículos	Factor de impacto 2006	N.º de citas	N.º de citas por artículo	Porcentaje de artículos sin citas
Agricultura, biología y medio ambiente	41.899	38.628	18,40	1,936	215.280	5,57	26,18
Biomedicina	56.231	42.658	20,32	3,494	363.023	8,51	19,23
Ciencias sociales	17.039	13.835	6,59	1,218	36.916	2,67	48,87
Física	38.301	37.315	17,78	2,730	273.715	7,34	23,32
Humanidades	6.242	3.879	1,85	—	1.970	0,51	85,72
Ingeniería y tecnología	44.074	43.045	20,51	1,635	183.667	4,27	33,74
Matemáticas	11.877	11.593	5,52	0,842	31.815	2,74	39,94
Medicina clínica	74.521	43.833	20,88	2,979	335.849	7,66	28,25
Multidisciplinar	2.129	1.939	0,92	7,822	36.140	18,64	29,40
Química	34.012	33.264	15,85	2,977	257.178	7,73	19,03

FUENTE: Gómez *et al.*, 2010, 117.

4 El factor de impacto es una medida que refleja el número medio de citas de artículos publicados en revistas científicas o de ciencias sociales. Se utiliza como índice de la importancia relativa de las publicaciones en su campo.

### 3. Servidumbres de la internacionalización

En la historia de las lenguas de especialidad, el latín fue en Europa la lengua académica y literaria por excelencia hasta bien entrado el siglo xviii<sup>5</sup>. La Revolución Industrial supuso la democratización en la comunicación científica, lo que originó no pocos debates en favor de las lenguas vernáculas que generaban los nuevos avances tecnológicos. Fue entonces cuando el esperanto quiso desempeñar el papel que apenas un siglo atrás había correspondido al latín. En España, durante la década de los años veinte del pasado siglo, el ingeniero español Leonardo Torres Quevedo diseñó un proyecto panhispánico sobre la unidad del español como lengua de la ciencia. De aquella magna empresa que fue el *Diccionario tecnológico hispanoamericano* (1926-1930) tan solo llegaron a publicarse los seis primeros cuadernos del tomo primero. La situación de Europa hasta el final de la II Guerra Mundial no daba opción a debates estériles sobre un problema centenario. La contundencia de acontecimientos científicos y técnicos incontestables en los siglos xix y xx en el Reino Unido, sumada a la prosperidad económica de los Estados Unidos, resolvió el debate en poco menos de un cuarto de siglo. Los estudios de posgrado en los países nórdicos optaron por la lengua inglesa, los intereses comerciales nipones en los mercados occidentales y el norteamericano llevaban implícita una lengua de comunicación... La Europa de Copérnico, Vitoria, Descartes, Linneo, Newton, Pasteur, Ehrlich, Peral... acaba sumándose al proceso. La lengua inglesa como lengua de comunicación y divulgación científicas preludiva hace más de tres décadas aquello que años más tarde conoceríamos como globalización.

Estos factores de índole general no son los únicos determinantes de la situación actual; interviene, cómo no, la *conscientia* del propio investigador, la reflexión individual sobre el papel de la ciencia en general y de su trabajo en particular. El investigador se enfrenta a la verdadera dimensión del yo y de la posible trascendencia de su trabajo. La lengua en que llegue a la comunidad científica no es más que un medio. No se trata del fin último. El objetivo primordial se cifra en ser un elemento activo de esa comunidad científica.

La decisión, aunque nos cueste reconocerlo, no solo afecta a la lengua que empleamos para difundir los resultados de nuestra investigación —en este caso, la lengua inglesa—, sino que además se han de readaptar los parámetros estructurales que rigen nuestra exposición escrita (dicho de otra manera: la composición del llamado discurso científico). En el análisis lingüístico de la literatura científica distinguimos el discurso románico del discurso oriental y del discurso anglosajón, hablamos de la excesiva teorización del discurso germánico frente a la atomización del discurso románico... Pues bien, el proceso de selección natural de nuestros investigadores los aboca a la adopción de las pautas por las que se rige el discurso argumentativo-científico anglosajón (Bernárdez, 2008, 63-74).

En este sentido, veamos ahora qué nos ofrecen las cifras con respecto a la opción lingüística de nuestros científicos a la hora de difundir el resultado final de sus investigaciones. La fuente vuelve a ser la WoS y el análisis de los datos el que nos ofrece el grupo de investigación ACUTE, dirigido por la profesora Gómez Caridad (tabla 3).

<sup>5</sup> En el campo científico, el árabe fue la verdadera lengua de la ciencia desde el siglo viii hasta el siglo xiii, cuando el español se convirtió en vehículo de diseminación del saber de los estudiosos árabes por Europa (N. del E.).

**TABLA 3****Distribución de la producción científica de España por idiomas (WoS, 2004-2009)**

Idiomas	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total	%
Inglés	32.004	34.837	38.470	41.528	43.805	42.664	233.308	90,78
Español	2.585	2.724	2.869	4.214	5.374	4.953	22.719	8,84
Francés	104	67	70	137	105	65	548	0,21
Portugués	7	6	16	47	50	37	163	0,06
Alemán	16	15	18	28	26	13	116	0,05
Italiano	4	4	3	10	26	13	60	0,02
Catalán	2	1	2	17	3	16	41	0,02
Rumano	4	1	2	3	1	0	11	0,00
Chino	3	1	1	1	1	2	9	0,00
Polaco	1	1	0	1	3	0	6	0,00
Ruso	0	1	3	0	0	1	5	0,00
Checo	0	0	0	0	4	0	4	0,00
Croata	1	0	1	1	0	1	4	0,00
Eslovaco	1	0	1	1	0	0	3	0,00
Árabe	2	0	0	0	0	0	2	0,00
Galés	0	1	1	0	0	0	2	0,00
Eslovenio	0	1	0	0	0	0	1	0,00
Holandés	0	0	1	0	0	0	1	0,00
Latín	0	1	0	0	0	0	1	0,00
Serbio	0	1	0	0	0	0	1	0,00
<b>Total real</b>	<b>34.734</b>	<b>37.662</b>	<b>41.458</b>	<b>45.988</b>	<b>49.398</b>	<b>47.765</b>	<b>257.005</b>	—

FUENTE: Gómez *et al.*, 2010, 27-28.

Se observa un 90,78% en lengua inglesa frente a un 8,84% en lengua vernácula. Las cifras en el resto de las lenguas carecen de relevancia si tenemos en cuenta los objetivos que nos guían en este trabajo.

Sin embargo, aún hemos de dar un paso más: ¿qué lengua escogen nuestros científicos cuando publican en revistas españolas? Los datos disponibles se refieren exclusivamente a la comunidad científica del CSIC, pero no dudo en

que puedan ser extrapolables al resto de los investigadores españoles: el 67,50 % de los trabajos emplean el español frente al 28,83 % que se acogen al inglés (tabla 4).

En referencia a incrementos con respecto a años precedentes, he aquí los datos que ofrece el informe que nos ocupa:

Entre 2004 y 2008 el número de documentos publicados por los investigadores del CSIC en revistas españolas se incrementó en un 39 %, observándose un mayor crecimiento en los documentos en inglés (incremento del 54 %) que en los escritos en español (30 %). (Gómez *et al.*, 2010, 31)

Los datos corroboran una vez más la máxima de todos conocida: las lenguas no se imponen, es una sutil casuística la que determina bien su encumbramiento, bien su condena. En el

caso que nos ocupa, las cifras manejadas no son transferibles desde ningún punto de vista al español general, en donde afortunadamente nuestra lengua goza de una salud envidiable. Nos referimos solo y exclusivamente al empleo de la lengua inglesa como vehículo de transmisión de la ciencia en disciplinas muy concretas. La realidad — como es bien sabido — difiere sustancialmente en áreas como las de ciencias humanas, sociales — excepción hecha de economía y negocios — y, de momento, en otras áreas de las ciencias experimentales y de la tecnología.

#### 4. La documentación especializada en Internet

En la descripción y estudio de las diferentes lenguas se suma, con especial incidencia en la

**TABLA 4**

Lenguas de los documentos del CSIC en revistas españolas (total de documentos) (WoS, 2004-2009)

Idiomas	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total revistas españolas	% Total CSIC	% Total revistas españolas
Español	191	172	116	242	248	246	1.215	2,72	67,50
Inglés	81	61	71	99	125	82	519	1,16	28,83
Catalán	0	0	0	16	0	13	29	0,06	1,61
Francés	2	0	0	7	1	5	15	0,03	0,83
Italiano	0	0	0	3	8	1	12	0,03	0,67
Alemán	1	1	0	3	0	0	5	0,01	0,28
Portugués	0	0	0	1	2	0	3	0,01	0,17
Árabe	2	0	0	0	0	0	2	0,00	0,11
<b>Total real</b>	<b>277</b>	<b>234</b>	<b>187</b>	<b>371</b>	<b>384</b>	<b>347</b>	<b>1.800</b>	—	—

FUENTE: Gómez *et al.*, 2010, 100.

última década, la variable que determina su presencia y uso en la red de redes, en Internet. La comunicación por este medio entre los distintos usuarios —hispanohablantes nativos y hablantes de español como segunda lengua— no deja ni dejará de tener incidencia en el desarrollo tanto de la lengua general como de las lenguas especializadas. No conviene por esto olvidar que contamos con una literatura científica de alto nivel (monografías, artículos de investigación, informes, etc.), pero a la vez se produce una literatura científica de divulgación (orientación didáctica) o que, dadas las repercusiones de la investigación en la sociedad, debe llegar al lector o usuario no especializado (banalización de la ciencia).

La comunidad de usuarios que emplea el español en Internet ascendía, en junio de 2010, a 153,3 millones. Nuestra lengua ocupaba entonces el tercer lugar entre las diez lenguas de mayor uso (*Top 10 languages*). La preceden, como es bien sabido, el inglés (536,6) y el chino (444,9)<sup>6</sup>. La cifra supone un 7,8 % del total de usuarios. La misma fuente estima un número aproximado de hablantes de 420 millones. Hemos de añadir a esto que el número de páginas, por ejemplo, en Google ascendía en octubre de 2009 a la friolera de 675 millones (Rojo y Sánchez, 2010, 116). Estos datos, en cualquier caso, apabullan, a la vez que encierran no pocas dificultades para enfrentarse a ellos y distinguir con objetividad lo que es realmente de interés en el ámbito especializado frente a aquello que simplemente no lo es.

La información especializada que nos proporciona la Red abarca tanto los recursos del ámbito académico como profesional. En los estudios sobre el español, lengua de la ciencia, tan decisivo es el uno como el otro. Hemos de añadir la información orientada por el camino de la banalización de la ciencia, esto es, aquella que se dirige al usuario no especializado, pero que se beneficia de los avances científicos.

Con el ánimo certero de garantizar, en la medida de sus posibilidades, la información rigurosa sobre las distintas especialidades, se publicó por cuenta del Centro de Información y Documentación Científica del CSIC *La información especializada en Internet* (2001), con una segunda edición en 2006<sup>7</sup>. A esta iniciativa sobre la selección rigurosa y fiable de fuentes de información especializada se ha de añadir el desarrollo del corpus Iberia.

El corpus Iberia es una herramienta informática creada entre 2008 y 2009 en el seno del CSIC para los estudios sobre el español como lengua de la ciencia en la sociedad del conocimiento. Se trata de un corpus textual panhispánico sobre el discurso científico-técnico en español (1985-hoy). Si bien los primeros textos tienen su origen en 1985, la mayor profusión de los mismos data del presente siglo. Los documentos anteriores al año 2000 se han incorporado como referencia para los estudios de carácter lexicológico.

Los objetivos que persigue son los siguientes: (a) recopilar el mayor número posible de docu-

**6** Las cifras que vamos a manejar están tomadas del informe que ofrece Internet World Stats sobre datos cerrados el 30 de junio de 2010. Disponible en: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. Consulta realizada el 22/05/11. Debe tenerse en cuenta que, según advierte Guillermo Rojo, «es necesario manejar estas estadísticas con precaución dado que se basan en relaciones indirectas entre datos procedentes de fuentes diversas, y, además, hacen atribuciones globales de características lingüísticas de la población a los países» (Rojo y Sánchez, 2010, 58-59). Para conocer la situación del español como lengua general en Internet hasta el año 2009, véase Rojo y Sánchez (2010, 101-154).

**7** Los editores de este directorio preparan una 3.<sup>a</sup> edición actualizada prevista para 2012 (Maldonado y Rodríguez, 2006).

mentos científicos escritos en español, (b) actualizar permanentemente con la producción científica de última hora, (c) indexar los documentos incorporando la mayor cantidad de información lingüística posible y (d) crear una herramienta útil a través de una interfaz de consulta lo más versátil, potente y sencilla posible (Ahumada *et al.*, en prensa).

El corpus Iberia está concebido como un exponente de primera magnitud sobre la situación y uso del español como lengua científico-técnica en su dimensión panhispánica (Ahumada *et al.*, 2010).

## 5. A modo de conclusión

Por un lado, tenemos la decisión de parte de los investigadores españoles de difundir su trabajo en lengua inglesa; de otro, la abrumadora información especializada en Internet y el esfuerzo de instituciones e investigadores por mantener vivo el uso del español como lengua de la ciencia. Hemos de sumar a estas consideraciones de carácter general algunos datos más.

La Oficina Europea de Patentes (Convenio de Múnich de 1973) desde su creación reconoce como lenguas de registro para la presentación de patentes el inglés, el francés y el alemán. Ha trascendido en estos últimos meses el debate sobre la futura patente comunitaria, esto es, para el ámbito exclusivo de la Unión Europea. La normativa provisional incorpora lo que entiende que ha sido una tradición en la vieja Europa. Es evidente que esto supone una clara desventaja para lenguas comunitarias como

el español o el italiano<sup>8</sup>. Nos encontramos ante una debilidad de nuestra lengua como vehículo de comunicación científica.

Hemos visto anteriormente cómo la medicina clínica (74.521 documentos) y la biomedicina (56.231 documentos) cuentan con el mayor índice de trabajos publicados en inglés en la WoS. Dos revistas españolas de amplio impacto a nivel mundial (*Revista Española de Cardiología* y *Revista Española de Reumatología*) optaron en 2002 por la edición bilingüe español-inglés. Nos encontramos ante una fortaleza de nuestra lengua como vehículo de comunicación científica.

En sus orígenes, la base de datos Termium Plus del Gobierno de Canadá (<http://termiumplus.gc.ca>) se ocupaba con exclusividad de la lengua inglesa y del francés. En los últimos años ha incorporado documentación referida al español científico-técnico. Nos encontramos, una vez más, ante una fortaleza de nuestra lengua como vehículo de comunicación científica.

Y para concluir, las perspectivas que abre la nueva Ley de la Ciencia. En ella, la literatura científica generada a partir de la financiación exclusiva con fondos públicos debe ser de acceso libre no más tarde de transcurrido un año de su conclusión y edición pública de sus resultados (Proyecto de Ley, 2010, 25). Nos encontramos, una vez más, ante una fortaleza de nuestra lengua como vehículo de comunicación científica.

Entiendo que en el ánimo de todos está que la lengua española no pierda una de sus centenarias señas de identidad: la literatura científico-

<sup>8</sup> No es nada distinto, con respecto a la lengua española, de lo que rige en International Standard Organization (ISO) para la edición de sus normas: inglés y francés, exclusivamente. El Comité AEN/CTN 191 Terminología, de la Agencia Española de Normalización y Certificación (AENOR), se encarga de la traducción, revisión y adaptación de las normas ISO a la lengua española (normas UNE), de cuyo comité es miembro el autor de este trabajo.

técnica, de trascendental importancia —nos situemos donde nos situemos— en la configuración histórica y sincrónica de una lengua milenaria y en boca de más de seiscientos millones de hablantes (nativos y L2); no en vano, fue aquel castellano del siglo XIII la primera lengua moderna de Europa en configurarse como lengua de la ciencia.

### Referencias bibliográficas citadas

- AHUMADA, I. (2010). «El corpus Iberia como recurso para la traducción especializada», en *Hikna. Revista de Traducción/Translation Studies*, 9, pp. 9-24. Universidad de Córdoba.
- AHUMADA, I., PORTA ZAMORANO, J. y ROSAL GARCÍA, E. (del) (en prensa). «Design and development of Iberia: a corpus of scientific Spanish». *Corpora*. Edinburgh University Press [aceptado: septiembre, 2010].
- BERNÁRDEZ, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- GÓMEZ, I., BORDONS, M., MORILLO, F., MORENO, L. y GONZÁLEZ-ALBO, B. (2010). *La actividad científica del CSIC a través del Web of Science. Estudio bibliométrico del periodo 2004-2009*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)-Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)-Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT). Disponible en: <http://digital.csic.es/handle/10261/32097>.
- INTERNET WORLD STATS (2011). Disponible en: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>.
- MALDONADO GONZÁLEZ, Á. y RODRÍGUEZ YUNTA, L. (coord.) (2006). *La información especializada en Internet. Directorio de recursos de interés académico y profesional*. 2.<sup>a</sup> ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Proyecto de Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (2010), en *Boletín Oficial de las Cortes Generales* (Congreso de los Diputados), Serie A. 80-1, pp. 1-43.
- ROJO, G. y SÁNCHEZ, M. (2010). *El español en la Red*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- WoK (2011). *Web of Knowledge*. Disponible en: <http://www.accesowok.fecyt.es/>.

PART FIVE:  
LANGUAGE AND SOCIAL AND ECONOMIC  
DEVELOPMENT

## Scientific Spanish: Identity in crisis?

Ignacio Ahumada



## 1. Introduction

The state of affairs of the so-called ‘Spanish Science and Technology System’ (the Sistema Español de Ciencia y Tecnología – a joint programme of several different Ministries) has been transformed dramatically over the past few decades. The System’s huge scale and value and, as a consequence, the exclusive institutional support it has attracted from the Spanish government, help to explain these changes in large part. Private enterprise has played a very small role but it is still essential to consider it in this regard. The role of the scientific researcher is key to understanding the transformation of the sector because of their creative drive and awareness that scientific development is a cornerstone of the nation’s economic development and welfare. Nobody doubts the heroic efforts invested by Spain’s scientists during the “Silver Age” of Spanish science in the early twentieth century. They laid the foundations of our current system which took off thanks to the efforts of those early novices. The current scientific panorama, however, holds great promise as long as government supports those projects which are innovative and necessary.

## 2. Internationalisation and Impact

Research originating and developed in Spain is clearly achieving greater impact internationally. In

terms of scientific production, Spain was ranked ninth in the world just a year ago according to the plan outlined in the *Science, Technology and Innovation Law (Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación) (Proyecto de Ley, 2010, p. 4)*. On the other hand, the *Essential Science Indicators* on the *Thomson Reuters Web of Knowledge* show that Spain’s international visibility ranks a respectable eleventh, with 311,693 documents produced in the last ten years<sup>1</sup>. Some might view these figures from a more demanding point of view and deem them modest by comparison. I would not necessarily disagree.

Nonetheless, on the whole, there is nothing more telling and encouraging for Spanish researchers than the information posted on the *Web of Science (WoS)*, another *Thomson Reuters* site, about the current dissemination and impact of scientific literature being developed in Spain<sup>2</sup>. According to calculations made at three-year intervals, Spain almost hit the 170,000-document mark on the *WoS* in the last period measured (2007-2009, p. 167,850 document), as compared to just over 40,000 documents posted between 1990 and 1992. In other words, the country’s presence on the *WoS* has quadrupled in just twenty years (Table 1).

The distribution of these materials according to different scientific disciplines is also of interest. Our focus will be on the six-year period between 2004 and 2009, in which 326,032 documents

- 1 Ahead of Spain are EU countries such as Germany (732,114), the United Kingdom (651,486), France (520,913) and Italy (399,384). The figure recorded for the United States- 2,852,902- serves as a benchmark. I should note that the only works included from the Social and Human Sciences are those corresponding to *Social Sciences, General* and *Economist & Business*. [http://sauwok.fecyt.es/apps/additional\\_resources.do?highlighted\\_tab=additional\\_resources](http://sauwok.fecyt.es/apps/additional_resources.do?highlighted_tab=additional_resources). Last accessed: 20/05/11.
- 2 The data I am using can be found in the annual studies performed by the ACUTE research group of the Spanish National Research Council (CSIC) under the direction of Professor Isabel Gómez Caridad (Gómez et al., 2010). On the other hand, the *WoS* presents its information based on the *Science Citation Index Expanded (SCIE)*, the *Social Sciences Citation Index (SSCI)* and the *Arts & Humanities Citation Index (AHC)*. In addition, “we have consulted [...] the Spanish databases ISCO and ICYT and the annual CSIC reports to complement the *WoS* indicators” (Gómez et al., 2010, p. 3). Finally, I would like to express my gratitude to Professor María Bordons for her help and feedback on the materials included in the reference report.

**TABLE 1**

**Evolution of scientific literature produced by the Spanish National Resource Council (CSIC) and Spain according to three-year periods (WoS, 1990-2009)**

Three-year periods	N.º of Documents		Increases (%)	
	CSIC	Spain	CSIC	Spain
1990-1992	5,393	38,239	—	—
1991-1993	6,293	43,040	16.69	12.56
1992-1994	7,275	47,520	15.60	10.41
1993-1995	8,139	52,077	11.88	9.59
1994-1996	9,205	57,026	13.10	9.50
1995-1997	10,283	63,093	11.71	10.64
1996-1998	11,327	68,928	10.15	9.25
1997-1999	12,065	74,215	6.52	7.67
1998-2000	13,116	77,750	8.71	4.76
1999-2001	14,196	80,503	8.23	3.54
2000-2002	15,381	84,181	8.35	4.57
2001-2003	16,061	88,995	4.42	5.72
2002-2004	17,185	96,007	7.00	7.88
2003-2005	18,385	103,700	6.98	8.01
2004-2006	20,025	113,854	8.92	9.79
2005-2007	21,828	125,108	9.00	9.88
2006-2008	23,550	136,844	7.89	9.38
2007-2009	24,708	143,151	4.92	4.61

SOURCE: Gómez et al. 2010, 24-25<sup>3</sup>.

were added to the WoS in total. As readers will be well aware, not all disciplines or knowledge areas enjoy the same prestige or attract the same interest outside of Spain. In this regard,

the selection process for Spanish science research disseminated internationally is primarily determined by innovation, the contribution of reliable data to describe phenomena of

**3** It is important to keep in mind that these publication data are presented in parallel (CSIC compared to the remainder of Spanish institutions) because the study was funded by a government agency, the Spanish National Research Council (CSIC). For this article, however, I base my considerations on the total figures.

widespread interest, the consequent need to contrast and compare similar results, and so on.

The areas that receive the highest preference in terms of international dissemination are Clinical Medicine (74,521) and Biomedicine (56,231), followed by Engineering and Technology (44,074), and Agriculture, Biology and Environmental Sciences (41,899). The average impact rates<sup>4</sup>, calculated for this period according to references from 2006, measure: 2.979 %; 3.494 %; 1.635 % and 1.936 %

respectively. As a final note, we should keep in mind that *Journal Citation Reports*, our source, does not record the impact factor (IF) for the Humanities (Table 2).

### 3. Under the yoke of internationalisation

Historically, in Europe Latin was the international language par excellence of scholarship and literature until well into the 18th century<sup>5</sup>.

**TABLE 2**

**Production and Impact of Spanish Articles by Subject (WoS, 2004-2009)**

Fields	Total	Art	% Art	IF 2006	N.º Citations	N.º Cits./ Art.	% Art w/o cits.
Agriculture, Biology and Environmental Science	41,899	38,628	18.40	1.936	215,280	5.57	26.18
Biomedicine	56,231	42,658	20.32	3.494	363,023	8.51	19.23
Social Sciences	17,039	13,835	6.59	1.218	36,916	2.67	48.87
Physics	38,301	37,315	17.78	2.730	273,715	7.34	23.32
Humanities	6,242	3,879	1.85	—	1,970	0.51	85.72
Engineering and Technology	44,074	43,045	20.51	1.635	183,667	4.27	33.74
Mathematics	11,877	11,593	5.52	0.842	31,815	2.74	39.94
Clinical Medicine	74,521	43,833	20.88	2.979	335,849	7.66	28.25
Inter-disciplinary	2,129	1,939	0.92	7.822	36,140	18.64	29.40
Chemistry	34,012	33,264	15.85	2.977	257,178	7.73	19.03

SOURCE: Gómez et al. 2010, 117.

- 4 The impact factor (IF) is a measure reflecting the average number of citations to articles published in science and social science journals. It is frequently used as a proxy for the relative importance of a journal within its field, with journals with higher impact factors deemed to be more important than those with lower ones.
- 5 In the field of science, Arabic had been the first truly universal language from the 8th century right through to the 13th century, when Spanish became increasingly important in disseminating Arab scholarship across large parts of Europe. (Editor's Note).

The Industrial Revolution helped to bring about a greater democratisation of scientific communications, which in turn engendered numerous debates in favour of the vernacular languages which were representing new technological advancements. This happened at different times across Europe, starting from the late 18th century in the U.K. and somewhat later in the 19th century in Spain. In the 1880s, even Esperanto was being promoted as a replacement for Latin. In 1920's Spain, the Spanish engineer Leonardo Torres Quevedo designed a pan-Hispanic project to unify Spanish for scientific writing. Of that huge undertaking, the *Spanish American Technological Dictionary* (1926-1930), only the first six sections of the first volume were ever published. At the close of the Second World War, the state of Europe was not conducive to sterile debates about which language should replace Latin. Given the force of unparalleled scientific and technological discoveries and advancement in the U.K. in the 19th century and increasingly in the United States in the 20th century, as well as the country's economic prosperity, the 'debate' about the language of science and business was resolved in just under a quarter of a century in favour of English. The Europe of Copernicus, Vitoria, Newton, Descartes, Linnaeus, Pasteur, Ehrlich and Peral, was brought into line under the dominance of English. The use of English as *the* language for scientific communication and dissemination anticipated the notorious phenomenon which would come to be known as globalisation by more than three decades.

These general factors are not the only ones which have brought us to where we are today. Another decisive factor, of course, is each researcher's *conscientia*: their reflection on the role of science in general and the place of their specific work. Researchers have to face their true capabilities as individuals and the possibility of their work being

superseded. The language in which that work reaches the scientific community is no more than a means; it is not the final goal. The researcher's primary objective is to be an active participant in that scientific community.

Writing in English forces us to adapt the structural parameters that govern our own writing (in other words, the composition of so-called scientific discourse), however much it may pain us to admit it. In linguistic analyses of scientific literature we differentiate between Romance, Eastern and Anglo-Saxon discourses; we talk about excessive theorisation in Germanic discourse as opposed to the fragmentation of Romance discourse. Nonetheless, Spanish researchers' natural selection processes gear them towards adopting the standards which govern Anglo-Saxon argumentative and scientific discourse (Bernárdez, 2008, pp. 63-74).

In this regard, what do the numbers tell us about the choices Spanish scientists make when it comes to publishing their final research results? The following data analysis was conducted by the ACUTE research group headed by Professor Gómez Caridad and made public on the *WoS* (Table 3).

The results speak for themselves: 90.78 % of the publications are in English, as compared with 8.84 % in Spanish. The figures pertaining to other languages are not relevant for the purposes of this study.

Going one step further: what language do Spanish scientists choose when they publish in Spanish journals? The data available come exclusively from findings regarding the CSIC's scientific community, but they can surely be extrapolated to the Spanish research community at large: 67.50 % of articles use Spanish, while 28.83 % use English (Table 4).

**TABLE 3****Distribution of scientific documents produced in Spain by language (WoS, 2004-09)**

Languages	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total	%
English	32,004	34,837	38,470	41,528	43,805	42,664	233,308	90.78
Spanish	2,585	2,724	2,869	4,214	5,374	4,953	22,719	8.84
French	104	67	70	137	105	65	548	0.21
Portuguese	7	6	16	47	50	37	163	0.06
German	16	15	18	28	26	13	116	0.05
Italian	4	4	3	10	26	13	60	0.02
Catalan	2	1	2	17	3	16	41	0.02
Romanian	4	1	2	3	1	0	11	0.00
Chinese	3	1	1	1	1	2	9	0.00
Polish	1	1	0	1	3	0	6	0.00
Russian	0	1	3	0	0	1	5	0.00
Czech	0	0	0	0	4	0	4	0.00
Croatian	1	0	1	1	0	1	4	0.00
Slovak	1	0	1	1	0	0	3	0.00
Arabic	2	0	0	0	0	0	2	0.00
Welsh	0	1	1	0	0	0	2	0.00
Slovenian	0	1	0	0	0	0	1	0.00
Dutch	0	0	1	0	0	0	1	0.00
Latin	0	1	0	0	0	0	1	0.00
Serbian	0	1	0	0	0	0	1	0.00
<b>Total amount</b>	<b>34,734</b>	<b>37,662</b>	<b>41,458</b>	<b>45,988</b>	<b>49,398</b>	<b>47,765</b>	<b>257,005</b>	—

SOURCE: Gómez et al. 2010, 27-28.

With regard to increases compared to previous years, the report in question tells us that between 2004 and 2008 the number of documents published by CSIC researchers in Spanish journals rose by 39%. Of these, there was a greater

increase in documents in English (54%) than in Spanish (30%). All of this data corroborates a widely recognised truth: languages cannot be imposed. Rather, a subtle combination of causes determines their position at the top or the

**TABLE 4**

**Languages used in CSIC documents in Spanish journals (total documents)**  
(WoS, 2004-2009)

Languages	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total Sp. Jrnls.	% Total CSIC	% Total Spanish Journals
Spanish	191	172	116	242	248	246	1,215	2.72	67.50
English	81	61	71	99	125	82	519	1.16	28.83
Catalan	0	0	0	16	0	13	29	0.06	1.61
French	2	0	0	7	1	5	15	0.03	0.83
Italian	0	0	0	3	8	1	12	0.03	0.67
German	1	1	0	3	0	0	5	0.01	0.28
Portuguese	0	0	0	1	2	0	3	0.01	0.17
Arabic	2	0	0	0	0	0	2	0.00	0.11
<b>Total amount</b>	<b>277</b>	<b>234</b>	<b>187</b>	<b>371</b>	<b>384</b>	<b>347</b>	<b>1,800</b>	—	—

SOURCE: Gómez et al. 2010, 100.

bottom. In terms of the present study, the figures being considered are by no means transferable to the state of Spanish in general, where, fortunately, it is thriving. The issue solely boils down to the use of English as a vehicle for the transmission of science in very specific disciplines. The reality differs substantially in the Humanities and social sciences (with the exception of economics and business), and, for the time being, in other areas such as experimental and technological sciences.

#### 4. Specialised documentation on the Internet

There is another important variable which must be considered in the description and study of different languages, and even more so in

the last decade: the network of all networks, the Internet. This means of communication between different types of users—both native Spanish speakers and speakers of Spanish as a second language (L2)—is currently impacting, and will continue to impact, the development of both general and specialist languages. Therefore, it is important to remember that scientific literature is not only produced in highly specialised forms (monographs, research articles, reports, etc.), but also for the purposes of broad dissemination (with a didactic focus). Moreover, given the potential repercussions of new research on society, scientific literature often needs to reach readers and users with little or no level of specialist knowledge ('watered-down' science).

As of June 2010, the community of those using Spanish on the Internet had reached 153.3 million members. At the same time, Spanish ranked third in the top ten languages, only surpassed, as one would imagine, by English (536.6m) and Chinese (444.9m)<sup>6</sup>. This figure comprises 7.8% of the total amount of Internet users with a steadily increasing number of pages in Spanish: for example, in October 2009 Google held an astonishing 675 million (Rojo and Sánchez, 2010, p. 116). On the one hand, these numbers are overwhelming. On the other hand, they make it very difficult to objectively differentiate between what is truly of interest in a given area of specialisation, and what is not. The specialist information available on the Internet spans resources from both the academic and professional spheres. Both are equally relevant in terms of studying Spanish as a scientific language—and then there are watered-down scientific texts aimed at informing generalist readers about scientific advances.

In 2001, the Scientific Information and Document Center of the CSIC published *Specialized Information on the Internet*, with a second edition released in 2006. This directory is specifically aimed at ascertaining, by all means possible, where we should look for the most rigorously obtained information about different areas of specialisation<sup>7</sup>.

*Corpus Iberia* is a similar initiative geared at selecting and identifying specialised information sources with rigour and reliability. This was created between 2008 and 2009 by CSIC as

a data-processing tool for the study of Spanish as a language of the sciences in the so-called knowledge society. It is a pan-Hispanic body of texts about Spanish scientific and technical discourse (1985-present). While the earliest texts date to 1985, the vast majority were composed in this century. The pre-2000 documents are mainly included as a reference for the purposes of lexicological studies.

*Corpus Iberia* is designed to serve as a first-rate indicator of the status and usage of Spanish as a scientific and technical language (Ahumada, 2010). Its objectives are four-fold: (a) to compile the greatest number possible of scientific documents written in Spanish; (b) to stay continuously up-to-date with the latest scientific research being produced; (c) to include the greatest amount of linguistic information possible when indexing documents; and (d) to create a useful tool thanks to a search interface which is versatile, powerful, and simple (Ahumada, Porta and Rosal, forthcoming).

## 5. Conclusion

In addition to the general considerations expounded above regarding, on the one hand, Spanish researchers' decisions to disseminate their work in English and, on the other hand, the overwhelming quantity of specialist information available on the Internet and the efforts that institutions and researchers are making to keep Spanish alive as a language of the sciences, there are a few more points worth noting.

<sup>6</sup> These figures have been taken from the Internet World Stats report on data closed as of June 2010: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. Last accessed: 22/05/11. It is important to keep in mind that, as Guillermo Rojo warns us, "we should use these statistics with caution, since they are based on indirect relationships between data coming from different sources and, moreover, they make global attributions of linguistic characteristics from local populations to countries" (Rojo and Sánchez, 2010, pp. 58-59). For the status of Spanish as a general language on the Internet, see Rojo and Sánchez, 2010, pp. 101-154.

<sup>7</sup> The editors of this directory are preparing a 3rd updated edition, scheduled for 2012 (Maldonado and Rodríguez, 2006).

Ever since its creation, the European Patent Office (Munich Convention of 1973) has recognised English, French and German as its three official patent-processing languages. The debate surrounding the future of patents in the exclusive sphere of the European Union has resumed in recent months, and the resulting provisional regulations still include what they consider to be an Old Continent tradition. Obviously, this represents a clear disadvantage for EC languages such as Spanish and Italian. It constitutes a low point for Spanish as a vehicle for scientific communication<sup>8</sup>.

As we saw above, clinical medicine (74,521) and biomedicine (56,231) make up the greatest number of English publications on the WoS. Two internationally renowned Spanish journals, the *Spanish Journal of Cardiology* and the *Spanish Journal of Rheumatology*, have made their publications bilingual (Spanish-English) since 2002. Additionally, the Canadian Government database, *Termium Plus* (<http://termiumplus.gc.ca>), originally held only English and French texts. In recent years it has added documentation in Spanish. To conclude, the Science Law is paving the way for change. According to its dispositions, scientific literature in Spanish produced solely with public funding must be made freely accessible to the public at large no more than one year following the research's conclusion and publication. (*Proyecto de Ley*, 2010, p. 25). With these examples there is evidence that Spanish is showing strength as a vehicle for scientific communication.

I believe that we all have an underlying desire to see Spanish maintain its centuries-old

scientific and technical identity. It is an essential component of the language's diachronic and synchronic development and composition from any point of view—a language which, incidentally, is over one thousand years old and spoken by around 530 hundred million people worldwide (native and L2 speakers). As it happens, 13th century Spanish was also the first modern European language to take shape as a language of the sciences in Castile—a fact we should not easily forget.

## References

- Ahumada, I. (2010) El corpus Iberia como recurso para la traducción especializada. Hikna. *Revista de Traducción/Translation Studies*, 9, pp. 9-24. Universidad de Córdoba.
- Ahumada, I., Porta Zamorano, J. and Rosal García, E. (del) (forthcoming) Design and development of Iberia: a corpus of scientific Spanish. *Corpora*. Edinburgh University Press [accepted September, 2010].
- Bernárdez, E. (2008) *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, I., Bordons, M., Morillo, F., Moreno, L. y González-Albo, B. (2010) *La actividad científica del CSIC a través del Web of Science. Estudio bibliométrico del periodo 2004-2009*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)-Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)-Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT). <http://digital.csic.es/handle/10261/32097>.
- Internet World Stats. (2011) <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>.

<sup>8</sup> As far as Spanish is concerned, this is no different from International Standard Organisation (ISO) norms in force for the editing of their regulations: English and French, exclusively. The AEN/CTN 191 Terminology Committee under the Spanish Standardisation and Certification Agency (AENOR) is in charge of translating, revising and adapting the ISO regulations to Spanish (UNE regulations). This author belongs to that committee.



Maldonado González, Á. and Rodríguez Yunta, L. (Eds.) (2006) *La información especializada en Internet. Directorio de recursos de interés académico y profesional*. 2nd edition, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Proyecto de Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. (2010) In *Boletín Oficial de la Cortes*

*Generales (Congreso de los Diputados)*, Serie A. 80-1, pp. 1-43.

Rojo, G. and Sánchez, M. (2010) *El español en la Red*. Madrid, Ariel-Fundación Telefónica.

WoK. (2011) *Web of Knowledge*. <http://www.accesowok.fecyt.es/>.

PARTE CINCO:

LA LENGUA Y EL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO

# La enseñanza del inglés en la Educación Primaria: ¿otro obstáculo para el logro educativo de los más desfavorecidos?

David Hayes

El presente artículo reflexiona sobre el impacto que ha tenido la decisión de introducir el inglés como lengua extranjera en centros de Primaria del mundo entero, en países tan diversos como Chile, Indonesia o Vietnam, y de la marcada tendencia a introducir la asignatura de Inglés en cursos cada vez más tempranos, ya que muchos países la establecen como obligatoria a partir del primer curso. Su justificación a nivel nacional suele basarse en argumentos económicos, puesto que los distintos gobiernos defienden que el dominio del inglés es clave para la competitividad del país en un mundo globalizado. Normalmente argumentan que, dado que la enseñanza del inglés en Secundaria no ha producido los niveles deseados de competencia y es bien sabido que los niños de corta edad adquieren otras lenguas con más facilidad que los de mayor edad, la enseñanza de lenguas debe comenzar lo antes posible. Este artículo pone en tela de juicio esos argumentos y resalta que, aunque la decisión política de introducir la asignatura de Inglés en el currículo de Primaria tiene implicaciones de largo alcance, a menudo se toma sin tener en cuenta la disponibilidad de los recursos humanos y materiales necesarios para su implementación. El resultado de esto en el ámbito escolar es que los tutores de Primaria a menudo se ven obligados a realizar grandes esfuerzos para enseñar —en el mejor de los casos— una lengua que les resulta muy poco familiar; o que docentes que se han formado para enseñar inglés a alumnos de Secundaria acaban dando clase a alumnos más jóvenes, recurriendo a técnicas lectivas poco adecuadas a su edad. Por otra parte, la notable disparidad entre los niveles de logro educativo de los centros urbanos y bien dotados de recursos, con un alumnado proveniente de entornos socioeconómicos privilegiados, y los centros rurales, con un alumnado de sectores desfavorecidos, ha provocado que el dominio del inglés se convierta en un marcador social. Este dominio va quedando gradual-

mente reservado a las élites urbanas, y esta forma de capital lingüístico se niega a los niños provenientes de entornos menos privilegiados. El artículo concluye proponiendo que si la asignatura de Inglés entra en el currículo de Primaria, lo haga en los últimos cursos del ciclo y que se centre a partes iguales en la comprensión intercultural y en la «competencia comunicativa»; de otro modo, la enseñanza de este idioma contribuirá a aumentar aún más la disparidad entre el logro educativo de ricos y pobres.

## 1. Justificación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Educación Primaria

Los gobiernos de numerosos países del mundo están introduciendo la asignatura de Inglés como obligatoria en la etapa de Primaria e incluso antes (Baldauf *et al.*, 2007; Nunan, 2003). La justificación de esta medida presenta dos dimensiones principales. La primera es de carácter económico, relacionada con la competitividad económica global o regional, y emana del hecho de que «la globalización y la internacionalización del comercio han convertido el inglés en la lengua franca (mundial) y, cada vez más, en la segunda lengua nacional *de facto* en muchos estados» (Baldauf *et al.*, 2007, 2). Kariya y Rappleye (2010, 34) aluden al «discurso sobre la necesidad de cultivar un nivel mucho más alto de habilidades lingüísticas en inglés entre la población general a medida que el inglés se convierte en la lengua franca de una “sociedad internacional” emergente, como reacción “imaginada” a la globalización antes que como un efecto “real”». En realidad, los gobiernos no acaban de explicar cómo va a mejorar la competitividad económica el que los niños aprendan inglés; pero podemos conjeturar que, dada la primacía de esa lengua en el ámbito del comercio internacional, existe la impresión de que los

niños deben comenzar antes su aprendizaje con el fin de conseguir una mayor fluidez, especialmente en muchos países en los que reina el descontento con el nivel de inglés que poseen los alumnos cuando acaban la etapa de Secundaria. Por ejemplo, en Chile, las estadísticas de 2004 mostraban que «al acabar la Secundaria, solo el 5 % de los alumnos han alcanzado un nivel de inglés que pueda considerarse adecuado para su futuro ingreso en el mercado de trabajo o para estudiar en el extranjero» (Matear, 2008, 136). En Corea, un documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología afirmaba que «en contraste con el alto nivel de atención pública y con la inversión de recursos destinados a la enseñanza del inglés, los coreanos solo han alcanzado hasta ahora un nivel relativamente bajo de competencia lingüística, con una brecha creciente entre los distintos entornos geográficos y las distintas clases sociales» (Hayes, 2008a, 3), lo que refleja la influencia cada vez mayor del entorno socioeconómico en los logros académicos generales de los alumnos de todo el país (Byun y Kim, 2010).

La segunda dimensión de esa justificación se deriva de los estudios sobre la adquisición de la primera lengua y la adquisición simultánea de dos lenguas en los niños bilingües, que concluyen que el principio de «cuanto más jóvenes, mejor» es válido para la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta posición argumenta que los niños de corta edad adquieren su primera lengua sin esfuerzo aparente, independientemente de cuál sea la lengua y de la calidad del aporte lingüístico que reciben. Además, se da por supuesto que todos los niños con un desarrollo considerado como normal adquieren competencia en su primera lengua o lenguas. Y, lo que es más, los niños que están expuestos a dos lenguas desde su nacimiento adquieren la misma competencia en ambas y no las mezclan. Así, quienes defienden esta postura concluyen

que es mejor comenzar la enseñanza de la lengua extranjera mientras las mentes de los alumnos aún están receptivas a su adquisición, antes de un supuesto «periodo crítico» tras el cual sus «mecanismos de adquisición lingüística» dejan de funcionar. Se trata de una postura que recibe un gran apoyo popular. En una encuesta realizada en Vietnam a padres de alumnos sobre la introducción del inglés en los centros de Primaria, Hayes (2008b) halló que la mayoría de los encuestados prefería que comenzara en el primer curso y que ninguno opinaba que debiera empezar más tarde de tercero por las razones que acabamos de citar.

Y sin embargo, los argumentos que defienden la introducción del inglés como lengua extranjera en los centros de Primaria adolecen de errores de base.

## 2. Errores en los argumentos económicos

Resulta imposible encontrar datos empíricos que relacionen el dominio del inglés de los ciudadanos de un país con su competitividad económica. Los datos recogidos en el *IMD World Competitiveness Yearbook (Anuario de Competitividad Mundial del IMD)* de 2007, por ejemplo, sitúan a Japón en el puesto 51.º de la Escala de Competencia Lingüística del Inglés, con una puntuación media en el iBT TOEFL (prueba del TOEFL en línea) de 65, claramente por debajo de la media mundial de 78 puntos; y, sin embargo, Japón era en aquel momento –y lo ha sido hasta época muy reciente– la segunda economía mundial. En cuanto a la educación, el anuario del IMD no se centra exclusivamente en el nivel de inglés como dato clave para la competitividad económica, sino que reconoce la importancia de aumentar la calidad de la educación en todos los niveles –Primaria, Secundaria

y Superior–, de forma que las etapas más avanzadas se sustenten sobre los logros educativos obtenidos en las anteriores.

Resulta difícil pensar en competitividad e innovación tecnológica sin considerar la educación. La educación se ha convertido en un requisito previo para ingresar en la economía basada en el conocimiento, mientras que la tecnología se ha convertido en el requisito previo para difundir la educación en la sociedad. La excelencia en las competencias básicas que se requiere en un buen sistema educativo de Primaria y Secundaria es importante; pero, por sí sola, no basta para hacer ascender a un país en la escala de la competitividad nacional, a no ser que se vea correspondida por la excelencia en la educación superior en los campos de la tecnología y la gestión. Vietnam, por ejemplo, es uno de los países con mejor nivel de habilidades matemáticas en los alumnos de Primaria y Secundaria. Sin embargo, sus carencias en la educación superior frenan la competitividad del país. (135)

Solo en el campo del *e-business*, o comercio electrónico, parece constituir la lengua inglesa un factor significativo, ya que en esta lengua se realizan gran parte de las operaciones. Sin embargo, como afirma el anuario, «[...] numerosos países quedan retrasados en la carrera del comercio electrónico y, en muchos casos, estos rezagados se sitúan también en la cola de los índices de competitividad» (143); es decir, que las carencias en el dominio del inglés guardan correlación con el bajo rendimiento en otros índices de competitividad, pero no lo causan. Así pues, parece que el dominio del inglés es importante en este ámbito, pero que hay otros indicadores de la competitividad económica general con más peso en el desarrollo económico —como, por ejemplo, la buena calidad de la educación desde el nivel de Primaria hasta la educación superior, pasando por la Secundaria—. De hecho, el dato de dominio del inglés es

uno de los diecinueve indicadores de la sección «Educación» que, a su vez, no es más que uno de los cinco indicadores de que consta el encabezado *Infraestructuras*, que es solo uno de los cuatro factores que se consideran para situar a los países en los índices de competitividad económica<sup>1</sup>. Y, por supuesto, aun cuando aceptáramos que el dominio del inglés es esencial para el desarrollo económico, esto no implicaría necesariamente que la lengua deba enseñarse desde los primeros cursos de Primaria, sino que quienes ingresen en el mercado laboral deberán aprenderla en algún momento. Y ningún estudio demuestra que este aprendizaje sea imposible para un adulto suficientemente motivado (Marinova-Todd *et al.*, 2000).

### 3. Errores del argumento «cuanto más jóvenes, mejor»

Quienes defienden el principio de «cuanto más jóvenes, mejor» suelen basarse en una mala comprensión del proceso de adquisición de la primera lengua en contextos naturales, o de dos o más lenguas en el caso de niños bilingües o multilingües; esta mala comprensión lleva a afirmar que no se puede llegar a dominar una lengua extranjera si se aprende después de la pubertad (Marinova-Todd *et al.*, 2000). En un análisis de las investigaciones sobre el tema de la adquisición del lenguaje, Marinova-Todd *et al.* (2000, 9) comentan que «las diferencias de edad reflejan diferencias en la situación de aprendizaje, más que en la capacidad de aprender. No está demostrada ninguna limitación en la posibilidad de que los adultos puedan adquirir una alta competencia como hablantes de la L2, comparable incluso a la de los hablantes nativos». Lightbown y Spada (1999) destacan también la importancia de las condiciones de

<sup>1</sup> Véase [http://www.imd.ch/research/publications/wcy/upload/IN\\_List07.pdf](http://www.imd.ch/research/publications/wcy/upload/IN_List07.pdf).

aprendizaje y sugieren que las condiciones de adquisición natural del lenguaje son muy difíciles e incluso imposibles de reproducir en el aula. Así, comentan lo siguiente:

Los niños que aprenden una lengua en un entorno informal suelen tener más tiempo para dedicarlo al aprendizaje. A menudo disponen de más oportunidades para escuchar y usar la lengua en contextos en los que no se ven presionados para hablar de forma fluida y correcta desde el principio del aprendizaje. Y, lo que es más, los esfuerzos imperfectos que realizan en sus comienzos suelen ser elogiados o, cuando menos, aceptados. (60-61)

El disponer de tiempo para el aprendizaje y el gozar de suficiente exposición a la lengua son, pues, factores clave. Y, sin embargo, en los centros de Primaria de muchos países, el tiempo lectivo dedicado al inglés es sorprendentemente bajo para el objetivo generalizado de incrementar la fluidez: Taiwán ofrece a los alumnos una o dos horas semanales a partir de 1.º, Corea ofrece una hora semanal en 3.º y 4.º y dos horas en 5.º y 6.º, Malasia ofrece solo una hora y media a la semana a lo largo de toda la etapa de Primaria, y China ofrece entre ochenta minutos y dos horas a partir de 3.º. Incluso el tiempo lectivo que se dedica en Hong Kong al inglés, claramente superior (de cuatro a seis horas semanales), no es necesariamente suficiente para influir de forma significativa en el dominio del inglés por parte de los alumnos. Hong Kong aparece en el 12.º puesto en otro índice de competencia en lengua inglesa (Education First, 2011), lo que supone un «dominio moderado» (es interesante resaltar que este país aparece en el segundo lugar del índice de competitividad mundial de 2010). La experiencia acumulada en muchos países confirma la conclusión de Lightbown (2000, 448) de que «no se puede alcanzar un dominio de la lengua comparable o cercano al de un hablante nativo dedicándole solo una hora diaria». Así pues, el introducir la enseñanza

del inglés como lengua extranjera en la etapa de Primaria no aumenta necesariamente las posibilidades de que los alumnos dominen esa lengua al acabar su educación formal. Por otra parte, el contexto en que se realiza el aprendizaje es importante. En los entornos lectivos, y especialmente en la educación obligatoria, intervienen otros factores de peso como, por ejemplo, los materiales usados, el nivel de formación y el grado de compromiso de los docentes, e incluso la actitud pública hacia la lengua que se enseña.

Dados los errores de los que parecen adolecer los argumentos que apoyan la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa de Primaria, resulta sorprendente que tantos países persistan en esta política educativa. Por otra parte, las investigaciones acerca del impacto real de la introducción del inglés como asignatura obligatoria en los centros de Primaria de diversos países en los que esta lengua apenas se usa en la vida diaria deberían hacer reflexionar más aún a las autoridades educativas.

#### 4. El impacto de la enseñanza del inglés en la etapa de Primaria

Al comienzo de este capítulo, en los comentarios sobre la enseñanza del inglés en Corea, hemos aludido a un importante motivo de preocupación: la «brecha creciente entre los distintos entornos geográficos y las distintas clases sociales» que está apareciendo en el aprendizaje de inglés. En otras palabras, el dominio del inglés se está convirtiendo cada vez más en patrimonio de los grupos de nivel socioeconómico elevado que residen en los entornos urbanos. El análisis que hace Matear (2008) de las políticas y las prácticas educativas en Chile revela que el programa «El inglés abre puertas», puesto en marcha por el Ministerio de Educación —que ha ampliado la enseñanza obligatoria del inglés

de los seis cursos en que se impartía anteriormente a ocho cursos, introduciéndolo en 5.º y 6.º de Primaria—, no está «abriendo puertas» a todos los alumnos por igual. Matear (2008, 141) afirma que existe «una fuerte correlación entre la procedencia social y los logros educativos en inglés», y que «las principales barreras al aprendizaje efectivo y a los logros académicos en inglés [...] parecen derivar del entorno socioeconómico, del ambiente doméstico y de los menores niveles de capital cultural que presentan los niños de familias humildes».

La situación que se observa en Chile se reproduce en muchos otros lugares. En un estudio de la educación en la provincia indonesia de Riau, Coleman *et al.* (2004, citado en Lamb y Coleman, 2008, 196) comentan que la enseñanza del inglés «parece ser un sistema que da prioridad a ciertas zonas de la provincia, especialmente a los centros urbanos. Es también un sistema que dota de más recursos a aquellos centros escolares en los que están matriculados los niños provenientes de familias de clase media». Lamb y Coleman (2008) llegan a conclusiones similares acerca de Indonesia en su conjunto (que, con sus 243 millones de habitantes, es el cuarto país más poblado del mundo) y afirman que el acceso al inglés y la inversión en esta lengua están «limitados por las desigualdades en la distribución del capital cultural, social y económico» y que «a no ser que se introduzcan cambios radicales en el currículo, a largo plazo, la generalización del inglés puede servir únicamente para hacer más profundas esas desigualdades» (189). También se reproducen a escala nacional los tres grandes obstáculos para el aprendizaje del inglés que Coleman *et al.* (2004) identificaban en Riau: la falta de docentes cualificados; la escasa exposición a la lengua inglesa; y la falta de oportunidades para que los alumnos practicasen la lengua, incluso en el entorno lectivo. Y a pesar de esta expe-

riencia en el marco del sistema descentralizado que contempla el inglés como una «asignatura local» del currículo de Primaria, la provincia de Yakarta estableció en julio de 2008 que esta asignatura fuera obligatoria desde primero en sus 2.252 centros de Primaria, a los que asisten 850.000 alumnos y 27.000 profesores. Esta decisión se adoptó tras una preparación mínima y los centros escolares se vieron obligados a cumplirla como mejor pudieron. Dado que antes de 2008 la asignatura de Inglés no era obligatoria en Primaria, los docentes no habían recibido ninguna formación previa para enseñar esta lengua y muchos centros tuvieron que contratar profesores temporales para cubrir las necesidades urgentes; así, a principios de 2009, solo el 10% de los docentes que enseñaban inglés en los centros de Primaria eran fijos y el 90% restante eran temporales (Hayes, 2009). Los profesores dependían de cursos de formación continua para adquirir los conocimientos y herramientas docentes necesarios para la enseñanza de idiomas, pero la única oferta sistemática de formación disponible para los centros de Yakarta eran cursos de un mes para unos ochenta o cien profesores al año. Estos cursos estaban muy valorados entre los docentes, pero, dado su ritmo y capacidad, para que un solo profesor de cada centro asistiera a ellos habrían hecho falta entre veintidós y veintiocho años; y para que asistieran los 27.000 profesores implicados habrían sido precisos entre doscientos setenta y trescientos cuarenta años (eso, suponiendo que no se abrieran más centros escolares mientras tanto). Para complicar aún más las cosas, solo los profesores fijos podían inscribirse en estos cursos organizados por el ministerio, lo que dejaba fuera automáticamente al 90% de las plantillas de los centros. No resulta sorprendente que, tras una reunión de sondeo mantenida a finales de 2008, los directores de varios centros escolares redactaran una larga lista de obstáculos y preocupaciones,

todos relacionados con los tres problemas principales identificados por Coleman *et al.* (2004), que deseaban elevar al ministerio. Entre ellos se contaban los siguientes:

- 1.º El currículo debe hacerse llegar a todos los centros.
- 2.º Se precisa un programa de formación para docentes.
- 3.º El programa de formación ha de referirse a los materiales lectivos que los docentes deberían usar en sus clases.
- 4.º Los docentes necesitan ayuda no solo para mejorar su nivel lingüístico, sino para aprender metodologías de enseñanza del inglés en Primaria, incluyendo técnicas para evaluar a niños de corta edad.
- 5.º Deben desarrollarse materiales de enseñanza y aprendizaje adaptados a las aulas de Primaria.
- 6.º Es necesario formar a los supervisores y los directores para asegurarse de que estos dos grupos de profesionales ofrecen un apoyo consistente y apropiado a los especialistas de Inglés.
- 7.º Hace falta debatir en más profundidad la medida de introducir la asignatura de Inglés desde primero, especialmente en lo que respecta a su implementación y a sus implicaciones prácticas, así como la decisión adoptada en el ámbito estatal de introducir la asignatura de Inglés desde cuarto.
- 8.º Hasta el momento, introducir la enseñanza del inglés desde el principio de la etapa de Secundaria obligatoria no ha dado buenos resultados. A no ser que los alumnos reciban una enseñanza adecuada, adelantar la introducción del inglés desde primero de Primaria solo servirá para incrementar el tiempo de mala enseñanza que reciban. (Hayes, 2009, 6)

Se podría argumentar que Indonesia es un país de recursos limitados, entorpecido por un bajo nivel de desarrollo económico combinado con una alta densidad poblacional, si no fuera porque podemos encontrar una situación similar en países con un mayor desarrollo económico como Corea y Taiwán. Butler (2009, 24) afirma que «en Corea y Taiwán, la introducción oficial del inglés como lengua extranjera en la etapa de Primaria parece haber disparado el gasto de las familias en clases privadas de inglés. Los profesores ya han empezado a observar una brecha creciente en el rendimiento de los alumnos en esta asignatura dependiendo del estatus socioeconómico de sus progenitores y de la región en la que residan, brecha que es atribuible a las diferencias en la oferta de clases privadas de inglés fuera del entorno escolar». Siendo así las cosas, la enseñanza del inglés a los alumnos de Primaria no solo no «abrirá puertas», sino que contribuirá a que sigan estando firmemente cerradas para los hijos de las familias más humildes.

## 5. Conclusión

El presente artículo no pretende sugerir que la enseñanza del inglés esté fuera de lugar en los centros de Primaria. No obstante, las investigaciones indican que los niños obtienen un mejor desempeño educativo si se les enseña y se les alfabetiza en su primera lengua, antes de comenzar la educación en una lengua extranjera. Una vez que hayan sido alfabetizados adecuadamente en su primera lengua, durante el resto de la etapa de Primaria se podrá atender a las muchas razones que aconsejan la enseñanza de lenguas extranjeras —una de las cuales, y no la menor, es la necesidad de acrecentar el entendimiento intercultural en un mundo sumido en conflictos—. Y sin embargo, si el fin último del aprendizaje del inglés sigue siendo incrementar la fluidez o «competencia comunicativa»,



como proclaman invariablemente los currículos oficiales, es muy posible que estos esfuerzos solo faciliten el éxito de los niños procedentes de entornos socioeconómicos privilegiados, niños que ya poseen un capital social significativamente mayor que el de sus pares de entornos desfavorecidos. También es muy posible que este empeño acabe por distraer recursos a otras tareas mucho más urgentes como, por ejemplo, universalizar el acceso a la Educación Primaria y a la alfabetización, algo que sigue siendo inalcanzable para millones de personas. Como dice Bruthiaux (2002, 292), «para los habitantes más pobres de muchos países, la educación más básica sigue siendo una quimera y la enseñanza del inglés una extravagancia irrelevante». ¿No sería lógico cambiar esta situación antes de empeñarnos en extender la enseñanza del inglés a la etapa de Primaria, especialmente en un curso tan temprano como primero?

## Referencias bibliográficas citadas

- BALDAUF, R., YEO-CHUA, S. K. C., HOA, N. T. M., HAMID, O., WU, H., LI, M., SUNGGINGWATI, D., GRAF, J. y OTA, K. (2007). *Successes and failures in language planning for European languages in Asian nations*. Discurso inaugural del 5.º Nitobe Symposium, Sophia University, Tokio, 2 de agosto.
- BRUTHIAUX, P. (2002). «Hold your courses: Language education, language choice, and economic development». *TESOL Quarterly*, 36, pp. 275-296.
- BUTLER, Y. G. (2009). «Teaching English to young learners: The influence of global and local factors», en J. Enever, J. Moon y U. Rahman (eds.). *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Reading, Reino Unido: Garnet Publishing, pp. 23-29.
- BYUN, S. y KIM, K. (2010). «Educational inequality in South Korea. The widening socioeconomic gap in student achievement». *Research in the Sociology of Education, 17 – Globalization, Changing Demographics and Educational Challenges in East Asia*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 155-182.
- COLEMAN, H., ASOKO, H., AZHAR, F., HOLLOWAY, K., LAMB, M., SAGIMIN, WEDELL, M., WIEGAND, P. y YARMIATI (2004). *Survey of Education in Riau 2003-4*. Leeds: School of Education, University of Leeds.
- HAYES, D. (2008a). *Primary English language teaching in Viet Nam*. Informe inédito. Hanói: British Council.
- . (2008b). *Teacher development visioning workshop for the Ministry of Education, Science and Technology*. Informe inédito. Seúl: British Council.
- . (2009). *Jakarta DKI primary English in-service pilot training plan*. Informe inédito. Yakarta, Indonesia: British Council.
- INTERNATIONAL INSTITUTE FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT (IMD) (2007). *World Competitiveness Yearbook 2007*. Lausana, Suiza: International Institute for Management Development.
- KARIYA, T. y RAPPLEYE, J. (2010). «The twisted, unintended impacts of globalisation on Japanese education», en E. Hannum, H. Park e Y. K. Butler (eds.). *Globalisation, Changing Demographics, and Educational Challenges in East Asia. Research in Sociology of Education*, 17. Bingley, Reino Unido: Emerald, pp. 17-63
- LAMB, M. y COLEMAN, H. (2008). «Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, pp. 189-205.
- LIGHTBOWN, P. M. (2000). «Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching». *Applied Linguistics*, 21, pp. 431-462.
- LIGHTBOWN, P. M. y SPADA, N. (1999). *How languages are learned*. 2.ª ed. Oxford: Oxford University Press.
- MARINOVA-TODD, S. K., MARSHALL, D. B. y SNOW, C. E. (2000). «Three misconceptions about age and L2 learning». *TESOL Quarterly*, 34, pp. 9-34.
- MATEAR, A. (2008). «English language learning and education policy in Chile: can English really open doors for all?». *Asia Pacific Journal of Education*, 28, pp. 131-147.
- NUNAN, D. (2003). «The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region». *TESOL Quarterly*, 37, pp. 589-613.

PART FIVE:  
LANGUAGE AND SOCIAL AND ECONOMIC  
DEVELOPMENT

# Primary English language teaching: Another obstacle to educational achievement for the world's poor?

David Hayes

This paper discusses the impact of decisions to introduce English as a foreign language (EFL) into primary schools worldwide – in countries as diverse as Chile, Indonesia, and Vietnam – with a significant trend towards the teaching of English at ever younger ages, many countries mandating it a compulsory subject from Grade 1. The arguments for this at the national level are usually founded on an economic rationale, with governments maintaining that proficiency in English is key to the country's competitiveness in a globalised world. Typically, they then argue that since English teaching at the secondary level has not produced the desired levels of proficiency and since it is well-known that young children learn languages more easily than older children, teaching should begin as early as possible. The paper will question these arguments and also note that policy decisions to introduce English into the primary curriculum have far-reaching implications but are often made without consideration of the availability of human and material resources for their implementation. The result at school level is that primary class teachers often find themselves struggling to teach – or do not teach – a language with which they have very little familiarity; or that teachers trained to teach English in secondary schools end up teaching young children in ways which are not age-appropriate. Further, significant achievement disparities between well-resourced urban schools attended by socio-economically privileged groups and poorly resourced urban and rural schools attended by the disadvantaged have led to English acting as a marker of social differentiation. Increasingly, knowledge of English is the preserve of urban elites, and this form of linguistic capital is denied to children from less-privileged backgrounds. The paper concludes by suggesting that if English has a place in the primary curriculum it should be in the later stages of the primary cycle and should focus as much on intercultural understanding as on

'communicative competence' if its teaching is not to lead to even greater disparity in educational achievement between rich and poor.

## 1. The rationale for teaching English as a foreign language in primary school

Governments throughout the world are introducing English as a compulsory subject into primary schools and at ever earlier grades (Baldauf et al., 2007; Nunan, 2003). The rationale for this seems to have two main dimensions. The first dimension is economic, related to global or regional economic competitiveness, stemming from the fact that, "globalisation and world trade have made English the [world's] *lingua franca* and increasingly the de facto second national language in many polities" (Baldauf et al., 2007, p. 2). Kariya and Rappleye (2010, p. 34) refer to:

*"the discourse about the necessity of cultivating a far greater level of English language abilities among the general population as English becomes the lingua franca of an emergent 'international society'"*

as an "imagined" response to globalisation rather than a "real" effect. Quite how teaching English to children will improve economic competitiveness is not generally explained by governments but we can surmise that because of the primacy of the language in international commerce it is felt that children need to begin their study earlier in order to achieve greater fluency, especially as there are widespread concerns in many countries with the English language levels achieved by students when they leave secondary school. For example, in Chile, 2004 test statistics showed that, "By the end of secondary school just 5 % of students had achieved a level of English considered adequate for future employment or study abroad,"

(Matear, 2008, p. 136). In Korea the Ministry of Education, Science and Technology expressed the view that:

*“Compared to the high level of public attention to and investment of resources in English education, Koreans have so far achieved a relatively low level of language proficiency amid a widening gap between geographic locations and social classes”*

Hayes, 2008a, p. 3

reflecting the growing influence of socio-economic background on student achievement in the country more generally (Byun and Kim, 2010).

The second dimension of the rationale is derived from research into first language acquisition and the simultaneous acquisition of two languages by bilingual children which results in the conclusion that “the younger the better” is valid for foreign language teaching. The argument holds that young children acquire their first language seemingly effortlessly, irrespective of the particular language and irrespective of the quality of input they receive. Further, it is a given that all children who are developmentally normal will acquire fluency in their first language(s). Moreover, children who are exposed to two languages from birth acquire both equally well and do not confuse the languages. Thus, so the argument goes, it is best to begin foreign language learning while children’s minds are still receptive to the acquisition of languages and before a putative ‘critical period’ after which their innate ‘language acquisition device’ becomes inoperative. This is an argument which garners much public support. In a survey of parents on the introduction of English into primary schools in Vietnam, Hayes (2008b) found that the majority of respondents favoured starting in Grade 1 and none thought it should be delayed beyond Grade 3, for just these reasons.

Nonetheless, there are major flaws in these arguments for teaching English as a foreign language in primary schools.

## 2. Flaws in the economic argument

I can find no research evidence to link a nation’s English language levels with economic competitiveness. Data from the IMD World Competitiveness Yearbook 2007, for example, rank Japan 51st in the ‘English Language Proficiency Ranking’ with an average iBT TOEFL score of 65, well below the world average of 78; yet Japan had at that time, and until very recently, the second largest economy in the world. With respect to education, the IMD Yearbook does not focus exclusively on English language levels as a key item in economic competitiveness but acknowledges the importance of improving the quality of education at all levels – primary, secondary and tertiary – with higher stages building on the achievements of earlier stages:

*“It is difficult to think about competitiveness and technological innovation without considering education. Education has become the prerequisite for entry into the knowledge based economy, while technology has become the prerequisite for bringing education to society. The excellence in basic skills required in a good primary and secondary school system is important but by itself is not very helpful in pushing countries up the ladder of country competitiveness if it is not matched by superior higher education in technology and management. Vietnam, for example, is one of the top-ranking countries with regard to the math skills exhibited by its elementary and high school students. Its weakness in higher education, however, hampers the nation’s competitiveness.”* (p. 135)

It is only in the area of e-business that the English language appears to be a significant factor as this is the language in which much

e-business is transacted, but, as the report notes, "... many countries lag behind in the e-business race, and in many cases, the e-business laggards are at the bottom of the competitive rankings" (p. 143), i.e. lack of English correlates with other poor competitive rankings but does not cause them. So it would appear that facility in English is important in this one area but that other indicators of a nation's general economic competitiveness are more important for the development of its economic standing, i.e. high quality education from primary through secondary to tertiary levels. Indeed, 'English proficiency' is but one of 19 indicators for 'education' which is itself just one of the five 'Infrastructure' indicators of economic competitiveness, in turn one of four key factors in assessing rankings<sup>1</sup>. And, of course, even if one were to accept that English is critical for economic development, this does not necessarily mean that it should be taught from the early stages of primary schooling, simply that people entering the workforce may need to acquire it at some stage in order to secure employment. There is no convincing evidence that this cannot be achieved by adults with sufficient motivation (Marinova-Todd et al., 2000).

### 3. Flaws in "the younger the better" argument

"The younger the better" argument is often predicated on a misunderstanding of first language acquisition or the acquisition of two or more languages by bi/multilingual children in naturalistic contexts which is then misused to support the claim that a foreign language cannot be mastered after the age of puberty (Marinova-Todd et al., 2000). In a review of research into

age and acquisition, Marinova-Todd et al. (2000, p. 9) note that, "age differences reflect differences in the situation of learning rather than in capacity to learn. They do not demonstrate any constraint on the possibility that adults can become highly proficient, even native-like, speakers of L2s." Lightbown and Spada (1999) also highlight the importance of the conditions of learning, intimating that naturalistic conditions are difficult, if not impossible, to replicate in the classroom. They comment:

*"Younger learners in informal language learning environments usually have more time to devote to learning language. They often have more opportunities to hear and use the language in environments where they do not experience strong pressure to speak fluently and accurately from the very beginning. Furthermore, their early imperfect efforts are often praised or, at least, accepted."* (pp. 60-61)

Time to learn and sufficient exposure to the language are thus key factors. Yet, in primary schools in many countries, the instructional time devoted to English is surprisingly low given the aims of increased fluency: Taiwan offers students 1-2 hours a week from Grade 1; Korea 1 hour a week in Grades 3-4 and 2 hours in Grades 5-6; Malaysia just 90 minutes a week throughout primary school; and China between 80 minutes and 2 hours from Grade 3. Even the larger amounts of instructional time allotted in Hong Kong (4-6 hours) may not be sufficient to have any significant impact on children's English language development. Hong Kong ranks only 12th in another index of English proficiency (Education First, 2011), a 'moderate proficiency' level (though, interestingly, it ranks 2nd in the World Competitiveness Index for 2010). Experience in many countries bears out Lightbown's (2000, pp. 448) conclusion that,

<sup>1</sup> [http://www.imd.ch/research/publications/wcy/upload/IN\\_List07.pdf](http://www.imd.ch/research/publications/wcy/upload/IN_List07.pdf).

“one cannot achieve native-like (or near native-like) command of a language in one hour a day.” Thus, it does not automatically follow that beginning to teach English as a foreign language at primary level will increase the chances of children having mastered the language by the time they leave formal education. Further, the context of learning is important. In instructional settings, particularly in compulsory education, other important factors come into play, such as the materials used; the levels of training of teachers; the commitment of the teachers; and even public attitudes towards the target language.

Given that the arguments used in support of the teaching of English as a foreign language in primary schools seem to be flawed, the persistence of this educational policy in many countries is surprising. In addition, such evidence as does exist regarding the actual impact of introducing English as a compulsory subject into primary schools in a variety of countries where the language is little used in the local environment should give policy makers further pause for thought.

#### 4. The impact of teaching English in primary schools

A major issue of concern has been alluded to in the remark on English teaching in Korea at the start of this chapter, i.e. that there is “a widening gap between geographic locations and social classes” with respect to levels of achievement in English. In other words, greater levels of achievement in English are increasingly becoming the preserve of higher socio-economic groups in urban locations. Matear’s (2008) analysis of policy and practice in Chile reveals that the Ministry of Education’s ‘English Opens Doors Programme’, which

extended compulsory English from 6 to 8 years encompassing Grades 5 and 6 of primary school, really does not have the effect of ‘opening doors’ for everyone. Instead, Matear (2008, p. 141) concludes that there is, “a strong correlation between social background and achievement in English” and that, “the principal barriers to effective learning and achievement in English [...] appear to be rooted in the socio-economic background, home environment, and the lower levels of cultural capital presented by children from low income families.”

The Chilean experience is repeated elsewhere. In a survey of education in the Indonesian province of Riau, Coleman et al. (2004, cited in Lamb and Coleman, 2008, p. 196) note that the teaching of English, “seems to be a system which gives priority to certain parts of the province, especially urban centres. It is also a system which provides better resources to those schools which are attended by children from more middle-class families.” Lamb and Coleman (2008) come to similar conclusions for Indonesia as a whole (which, with a population of some 243 million people, is the fourth largest nation in the world), commenting that access to and investment in English is, “constrained by inequalities in the distribution of cultural, social and economic capitals” and noting that, “Unless radical curriculum changes are introduced, the spread of English may in the long-term only serve to deepen these inequalities” (p. 189). Also replicated more widely in the country are the three major concerns for English teaching in Riau raised in Coleman et al. (2004), viz. a lack of qualified teachers; a lack of exposure to the language; and a lack of opportunities for students to practise, even in class. Yet, in spite of this experience, within the decentralised framework in which English is regarded as a ‘local content subject’ in the primary school

curriculum, the province of Jakarta mandated the compulsory teaching of English from Grade 1 in July 2008 in its 2,252 elementary schools with 27,000 teachers and 850,000 students. This decision was taken with minimal preparation and schools were left to manage as best they could. As English had not been a compulsory subject at primary school prior to 2008, teachers had not been trained to teach the language during their pre-service training and many schools recruited temporary teachers to meet their urgent needs, such that in early 2009 only 10 % of teachers teaching English in primary schools were permanent teachers, with 90 % temporary (Hayes, 2009). Teachers were reliant on in-service training for knowledge and skills of how to teach languages but the only systematic training on offer for Jakarta schools was a one month course for between 80-100 teachers every year. The course was highly regarded by teachers but, at that rate of attendance it would take between 22 and 28 years for just one teacher in each school to receive the training, and between 270 and 340 years if all 27,000 teachers were to receive it (without allowing for any school growth in that period). A complicating factor was that only permanent teachers were eligible to receive training provided by the Ministry, leaving 90 % ineligible. Little wonder that, in a focus group meeting late in 2008, elementary school principals had a long list of concerns and requests, resonating with the three major concerns expressed in Coleman et al. (2004), which they wished to be raised with the Ministry, amongst which were:

1. The curriculum needs to be circulated to all schools.
2. A training programme is needed for teachers.
3. The training programme should refer to teaching materials which teachers should use in their own classes.

4. Teachers need help, not just with language improvement, but also with methodology for primary English, including appropriate ways of assessing young children.
5. Teaching-learning materials for the primary English class need to be developed.
6. Supervisor and principal training is needed to ensure that these groups offer consistent and appropriate support to primary English teachers.
7. Further discussion of the policy decision to start teaching English from Grade 1 is needed, particularly with respect to implementation of the policy and its practical implications, and in relation to the national policy to begin the teaching of English from Grade 4.
8. Historically, teaching English from the beginning of Junior High School has been ineffective. Unless children receive good teaching from Grade 1 there will be even more ineffective language teaching throughout a child's school career.

Hayes, 2009, p. 6

One might argue that Indonesia is a resource-constrained country, hampered by low levels of economic development allied to its huge population, but the situation is similar in countries with greater levels of economic development, such as Korea and Taiwan. Butler 2009, p. 24 reports that:

*"In Korea and Taiwan, the official introduction of EFLPS [English as a Foreign Language in Primary Schools] appears to have escalated the household expenses associated with English lessons outside of schools. Teachers have already begun observing substantial achievement gaps among primary school learners according to their parents' SES [socio-economic status] and by region due to the differing levels of private English lessons available to learners outside of their schools."*

If this is the case, primary English language teaching will not 'open doors' but instead help to ensure that they remain firmly closed to the children of the poor.

## 5. Conclusion

I do not mean to suggest that there can be no place for the teaching of English in primary schools. However, research evidence points to the fact that children do best in school if they are taught and achieve basic literacy in their first language before beginning instruction in a foreign language. Once the goal of literacy in the first language has been achieved, attention can be given later in the primary cycle to the many sound educational reasons for teaching foreign languages in schools, not least the need for increased intercultural understanding in a world mired in conflict. Yet, if the ultimate goal of English language learning remains increased fluency or 'communicative competence', as official school curricula invariably proclaim, then the effort is most likely to result in success only for children from higher socio-economic groups, those children who already possess significantly more social capital than their less well-off peers. It is also likely to divert resources away from more urgent goals, such as achieving universal primary education and basic literacy for all, something which remains remote for many millions of the world's poor. As Bruthiaux (2002, p. 292) comments, "For deeply poor populations in many countries, education of the most basic type remains a pipe dream, and English language education an outlandish irrelevance". Surely that needs to be changed before we commit ourselves to compulsory English teaching in primary schools, especially as early as Grade 1?

## References

- Baldauf, R., Yeo-Chua, S.K.C., Hoa, N.T.M., Hamid, O., Wu, H., Li, M., Sunggingwati, D., Graf, J. and Ota, K. (2007) *Successes and failures in language planning for European languages in Asian nations*. Keynote address at the 5th Nitobe Symposium, Sophia University, Tokyo, August 2nd.
- Bruthiaux, P. (2002) Hold your courses: Language education, language choice, and economic development. *TESOL Quarterly*, 36, pp. 275-296.
- Butler, Y.G. (2009) Teaching English to young learners: The influence of global and local factors. In J. Enever, J. Moon and U. Rahman (Eds.) *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*, pp. 23-29. Reading, U.K.: Garnet Publishing.
- Byun, S. and Kim, K. (2010) "Educational inequality in South Korea. The widening socioeconomic gap in student achievement". *Research in the Sociology of Education, Volume 17 - Globalization, Changing Demographics, and Educational Challenges in East Asia*, pp. 155-182. Emerald Group Publishing Limited.
- Coleman, H., Asoko, H., Azhar, F., Holloway, K., Lamb, M., Sagimin, Wedell, M., Wiegand, P. and Yarmiati. (2004) *Survey of Education in Riau 2003-4*. Leeds, U.K.: School of Education, University of Leeds.
- Hayes, D. (2008a) *Primary English language teaching in Viet Nam*. Unpublished report. Hanoi, Viet Nam: British Council.
- . (2008b) *Teacher development visioning workshop for the Ministry of Education, Science and Technology*. Unpublished report. Seoul, Korea: British Council.
- . (2009) *Jakarta DKI primary English in-service pilot training plan*. Unpublished report. Jakarta, Indonesia: British Council.
- International Institute for Management Development (IMD). (2007) *World Competitiveness Yearbook (2007)*. Lausanne, Switzerland: International Institute for Management Development.
- Kariya, T. and Rappleye, J. (2010) The twisted, unintended impacts of globalisation on Japanese



- education. In E. Hannum, H. Park and Y.K. Butler (Eds.) *Globalisation, Changing Demographics, and Educational Challenges in East Asia. Research in Sociology of Education*, 17, pp. 17-63. Bingley, U.K.: Emerald.
- Lamb, M. and Coleman, H. (2008) Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, pp. 189-205.
- Lightbown, P.M. (2000) Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21, pp. 431-462.
- Lightbown, P.M. and Spada, N. (1999) *How languages are learned*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Marinova-Todd, S.K., Marshall, D.B. and Snow, C.E. (2000) Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, pp. 9-34.
- Matear, A. (2008) English language learning and education policy in Chile: can English really open doors for all? *Asia Pacific Journal of Education*, 28, pp. 131-147.
- Nunan, D. (2003) The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37, pp. 589-613.

PARTE CINCO:

LA LENGUA Y EL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO

# Política lingüística y desarrollo social: estudio de caso de Indonesia y Pakistán

Hywel Coleman

## 1. Introducción

Pinnock (2009) sugiere que cuanto mayor es la proporción de niños que estudian en una lengua distinta a su lengua materna, mayor es la posibilidad de que su país experimente tensiones sociales. A primera vista, esta sorprendente propuesta parece oponerse al razonamiento intuitivo: al fin y al cabo, sería lógico que el uso de múltiples lenguas vehiculares en el entorno lectivo produjera un declive de la identidad nacional. El presente artículo explora la teoría propuesta por Pinnock, centrándose en Indonesia y Pakistán por ser países en cuyos sistemas educativos la lengua inglesa ostenta un papel muy distintivo. Dividiremos este texto en cuatro secciones: paralelismos entre Indonesia y Pakistán; lenguas nacionales; papel del inglés; y, por último, política lingüística y estabilidad social.

## 2. Paralelismos entre Indonesia y Pakistán

Indonesia y Pakistán comparten numerosas características demográficas y lingüísticas:

- Ambos países tienen una gran masa de población<sup>1</sup>.
- En ambos países hay una amplia mayoría de ciudadanos musulmanes. En 2009, el Pew Forum (Miller, 2009) calculó que en Indonesia viven 203 millones de musulmanes, lo que supone el 88 % de la población. En Pakistán, los ciudadanos musulmanes ascienden a 174 millones, lo que constituye el 96 % de la población<sup>2</sup>.
- Ambos países presentan una enorme diversidad lingüística. El Summer Institute of Linguistics estima que en Indonesia hay 719 lenguas vivas y en Pakistán, 72 (Lewis, 2009)<sup>3</sup>. Esto supone que Indonesia y Pakistán, en conjunto, albergan el 11,4 % de las 6.909 lenguas vivas existentes.
- Por razones históricas complejas, las lenguas nacionales de Indonesia y Pakistán son lenguas maternas de una pequeña minoría de sus poblaciones respectivas. El indonesio (*bahasa Indonesia*) es la lengua vehicular de la educación desde los primeros cursos hasta la universidad, la lengua de la administración y la justicia, y, con escasas excepciones, la lengua usada por los medios de comunicación. Sin embargo, se estima que es la lengua materna de aproximadamente solo un 11 % de la población<sup>4</sup>. En Pakistán, la lengua oficial es el urdu, que se usa de manera generalizada en las zonas

**1** Con sus 238 millones de habitantes (BPS 2010), Indonesia es el cuarto país más poblado del planeta, mientras que Pakistán, con unos 176 millones (Statistics Division, 2011), ocupa el sexto lugar. Estas cifras oficiales tienden a ser menores que las estimaciones de agencias internacionales como las Naciones Unidas o el Banco Mundial.

**2** Los cálculos efectuados por el Pew Forum suponen que la población total de ambos países es mayor que la reflejada en las estadísticas oficiales.

**3** Rahman afirma que las estimaciones del Summer Institute of Linguistics acerca de Pakistán están exageradas, ya que en algunos casos consideran como lenguas diferentes lo que son, en realidad, denominaciones distintas para una misma lengua. Así, estima que la cantidad real es de 61 lenguas (Rahman, 2010a, 21).

**4** Para obtener este porcentaje, se ha dividido el número de hablantes nativos de indonesio (*bahasa Indonesia*) (22.800.000, Lewis, 2009) entre la población total de Indonesia, de acuerdo con el censo del año 2000 (206.300.000 habitantes, véase [http://www.bps.go.id/tab\\_sub/view.php?tabel=1&daftar=1&id\\_subyek=12&notab=1](http://www.bps.go.id/tab_sub/view.php?tabel=1&daftar=1&id_subyek=12&notab=1)). Los demógrafos de otros países calculan que este censo infravalora el volumen real de la población del país; si están en lo cierto, el porcentaje de hablantes nativos de indonesio será aún menor.

urbanas y es también la lengua de la educación en los centros públicos. No obstante, según el censo efectuado en Pakistán en 2001, el urdu es la lengua materna de un porcentaje de la población menor al 8 % (Rahman, 2010a, 20). En la siguiente sección examinaremos con más detalle las lenguas nacionales de ambos países.

Indonesia y Pakistán también comparten cierto número de características sociopolíticas:

- Ambos países fueron colonizados por potencias europeas. Los holandeses establecieron sus primeros enclaves comerciales en la costa occidental de Sumatra y la costa norte de Java a principios del siglo xvii. La presencia británica en la India también se inauguró con el establecimiento de enclaves comerciales a principios del siglo xvii, y la influencia británica por todo el territorio indio, tal y como hoy lo conocemos, se extendió a lo largo de los dos siglos siguientes. Así, los colonizadores británicos no tomaron posesión de las provincias que constituyen el Pakistán contemporáneo hasta la década de 1840.
- Tanto Indonesia como Pakistán han estado gobernados por regímenes militares —Indonesia durante treinta y dos años, hasta 1998, y Pakistán de manera intermitente hasta 2008—. Ambos países gozan hoy de sistemas democráticos, aunque estos sufren embates continuos que amenazan su viabilidad.
- Aunque los medios de comunicación de ambos países son extremadamente críticos

hacia sus gobiernos respectivos, el Índice de Libertad de Prensa (*Press Freedom Index*) de 2010<sup>5</sup> sitúa a Indonesia en el puesto 177.º de 178 países, mientras que Pakistán ocupa la posición 151.º.

- El Índice de Estados Fallidos (*Failed States Index*) de 2010 sitúa a Pakistán en el número 10 y a Indonesia en el 61 de un total de 177 países<sup>6</sup>. El resultado especialmente negativo de Pakistán en este índice se debe al funcionamiento de sus cuerpos de seguridad, mientras que el punto más débil de Indonesia es la desigualdad en el desarrollo económico que experimentan los diferentes sectores de la sociedad.

### 3. Lenguas nacionales

Junto a los paralelismos demográficos, lingüísticos, históricos y políticos que presentan estos dos países, como cabría esperar también se detectan importantes diferencias. Por ejemplo, aunque en ambos las lenguas nacionales son la primera lengua de una minoría de la población, hay otros aspectos en los que la historia del indonesio y la del urdu difieren significativamente.

El indonesio es una lengua relativamente reciente. Originalmente, el malayo era la lengua de la población isleña que habitaba en los estrechos entre la península de Malasia y Sumatra, así como de otras comunidades malayas de la región. Más tarde, durante muchos siglos, esta lengua se convirtió en una lengua franca usada con propósitos comerciales y

<sup>5</sup> Reporters sans Frontières, 2010. Cuanto más abajo está un país en la lista, menor es la libertad de prensa que se goza en él. Como información de contexto, diremos que España se sitúa en el puesto 39.º y el Reino Unido, en el 19.º.

<sup>6</sup> Fund for Peace, 2010. Cuanto más arriba está un país en la lista, mayor es su consideración como estado fallido. Como información de contexto, diremos que el Reino Unido se sitúa en el puesto 161.º y España, en el 151.º.

diplomáticos en todo el sureste insular de Asia y fue el vehículo lingüístico mediante el cual se propagó el islam.

Posteriormente, el régimen colonial holandés eligió el malayo como alternativa al neerlandés en los debates parlamentarios cuando se estableció el primer Parlamento de las Indias Orientales Neerlandesas a principios del siglo xx. En la década de 1920, esta lengua fue elegida como medio de unificación por el naciente movimiento de liberación opuesto al dominio neerlandés, ya que consideraban que no provocaría antagonismos entre los abundantes grupos étnicos de Indonesia; para ello la renombraron como *bahasa Indonesia*, esto es, 'lengua de Indonesia'. A continuación, esta lengua fue sometida a un rápido proceso de codificación, estandarización, modernización e introducción en ámbitos de uso en los que previamente no había aparecido (por ejemplo, en novelas). Irónicamente, de 1942 a 1945 se dio un periodo especialmente intenso de desarrollo del indonesio, coincidiendo con la ocupación del país por parte de los japoneses. Para cuando el país obtuvo de nuevo la independencia en 1945, el indonesio se había extendido hasta tal extremo que se usaba en los ámbitos parlamentario, judicial y educativo.

El éxito logrado por Indonesia en su rechazo de la antigua lengua colonial y en el desarrollo de un idioma autóctono como lengua nacional es ampliamente reconocido. Kaplan y Baldauf apuntan que «el ascenso de la lengua nacional de Indonesia, de ser una lengua regional de escala relativamente menor [...] a una lengua modernizada usada de manera general en Indonesia y toda su región es un gran triunfo político y lingüístico» (2003, 99). A pesar de este logro, la población indonesia contemporánea parece contemplar su lengua nacional con bastante indiferencia. Lamb y Coleman han observado que

el indonesio se percibe como una lengua «simple» y, por tanto, poco digna de orgullo (2008, 190), mientras que Heryanto afirma que la élite indonesia considera a esta lengua menos «desarrollada» que otras (2006, 57).

Es importante destacar que el éxito del indonesio como lengua nacional ha tenido un precio, ya que otras lenguas del país han sido «dominadas o apartadas» por ella (Alisjahbana, 1984, 49). Según Kaplan y Baldauf (2003, 95), las autoridades han mostrado «una preocupación escasa o nula hacia el declive de las lenguas regionales», se ha dado una «carencia de nuevas obras de literatura seria en las lenguas regionales» y las universidades no han sabido atraer estudiantes que desearan estudiarlas. Así pues, las otras lenguas de Indonesia han dejado de desarrollarse y están quedando confinadas a dominios de uso que se estrechan progresivamente. Con escasas excepciones, las demás lenguas del país han desaparecido de los centros educativos.

El urdu, la lengua de los musulmanes del norte del subcontinente indio, estuvo asociado durante muchos años a los dominadores mongoles de la región (Rahman, 1999). La administración colonial británica adoptó una política de dos lenguas: el acceso al inglés quedaba restringido a una élite reducida compuesta por los cuadros gobernantes y administrativos locales, mientras que la educación ofrecida al resto de la población (en la medida en que se les ofrecía algún tipo de educación) se impartía en hindi-urdu. Esta política produjo las siguientes consecuencias:

- El inglés se convirtió en la lengua de poder y prestigio.
- Con algunas excepciones notables, las lenguas autóctonas fueron prácticamente abandonadas.

- Los musulmanes del norte de la India quedaron desligados de las raíces persas y árabes de su cultura.
- Los hindúes del norte de la India quedaron separados de los orígenes sánscritos de su cultura. En una época tan temprana como la década de 1880, un funcionario de la administración colonial británica criticaba esta política, advirtiendo que su puesta en práctica había provocado que «nosotros (los británicos) hayamos degradado la educación desde un asunto de cultura mental y moral hasta un medio para servir a la ambición puramente mundana» (Leitner, 1882, ii).

En la India de hoy, el urdu no es más que una de las setenta y cinco lenguas que se enseñan en los centros escolares y una de las treinta y una que se usan como vehiculares para la educación (Meganathan, 2011). En el Pakistán contemporáneo, sin embargo, el urdu es la lengua nacional y constituye la lengua vehicular en el sistema público de educación. Pero en el contexto pakistaní, el urdu es también la primera lengua de los muhajir, los descendientes de los refugiados musulmanes que abandonaron la India cuando se produjo la partición en 1947 para establecerse en grandes números en la provincia de Sindh y, especialmente, en la ciudad de Karachi. Así, aunque el urdu se eligió como lengua nacional por su teórica neutralidad étnica, el resultado real fue totalmente diferente. Como explica Rahman:

[...] dado que una sección muy poderosa del aparato burocrático (de origen muhajir) hablaba urdu como lengua materna, se daba un elemento de hegemonía cultural relacionado con el estatus especial del urdu [...]. Una de las princi-

pales consecuencias de estatus privilegiado del urdu ha sido la resistencia étnica a esta lengua. (2010a, 22-23)

## 4. El papel del inglés

Llegamos ahora a la posición de la lengua inglesa en Pakistán e Indonesia. En Pakistán, el inglés es la lengua de la administración y el gobierno, del ejército y de la educación superior. Es la lengua de poder, usada por una clase de élite que ha dominado el país desde su independencia. Existe una variedad distintivamente pakistaní del inglés, que ya ha sido descrita (Rahman, 2010b).

Los centros educativos pakistaníes se distribuyen en cuatro categorías, cuya característica distintiva es la lengua vehicular que emplean:

- Centros privados de élite: basados en el sistema británico de *public schools*<sup>7</sup>; sus tasas son extremadamente altas; la lengua vehicular empleada es el inglés.
- Centros estatales: proveen de educación al grueso de la población; son gratuitos; su lengua vehicular es el urdu en la mayor parte del país, aunque en los centros de la provincia de Sind se usa el sindhi y en los ubicados en Khyber Pakhtunkhwa se usa el pastún. En 2010, el gobierno de Pakistán decretó que se usara el inglés como lengua vehicular en las asignaturas de Ciencias y Matemáticas de estos centros a partir de la etapa de Primaria, aunque apenas hay docentes que tengan las habilidades lingüísticas precisas para ello.
- Centros no de élite con el inglés como lengua vehicular: en tiempos recientes se ha dado

<sup>7</sup> Las llamadas *public schools* ('escuelas públicas') del Reino Unido son, en realidad, costosos centros privados en los que se forman niños de un sector muy reducido de la población británica, así como un número creciente de niños procedentes de las élites sociales de otras partes del mundo.

un rápido aumento en el número de estos centros privados de bajo coste. Su oferta va dirigida a padres de la clase trabajadora más alta y de clase media-baja con aspiraciones de ascenso social, que no pueden permitirse pagar las tasas impuestas por los centros de élite. Su reclamo principal es la afirmación de que ofrecen «enseñanza en inglés», aunque esta afirmación es a menudo dudosa.

- Madrazas: esta es una categoría de institución educativa muy heterogénea. Las madrazas proporcionan una educación orientada principalmente a los estudios religiosos; algunas son totalmente gratuitas y, por tanto, atraen a sectores muy pobres de la población; su lengua vehicular es el árabe, el urdu o ambas<sup>8</sup>.

Shamim (2011) ha descrito el sistema de educación en distintas lenguas existente en Pakistán como una situación de «*apartheid* lingüístico». Rahman también habla de un «*apartheid* educativo» entre los centros de élite que ofrecen educación en inglés y los centros públicos con educación en urdu a los que asiste la gran masa (2004, 74). En otros lugares, Rahman describe la situación con tintes catastróficos:

[...] al apoyar la lengua inglesa a través de un sistema educativo paralelo y elitista, la élite dirigente de Pakistán actúa como aliada de las fuerzas de la globalización, al menos en lo que se refiere a la hegemonía del inglés. Las principales consecuencias de esta política son el debilitamiento de las lenguas autóctonas y la rebaja de su estatus. Esto, a su vez, perjudica a la diversidad lingüística y cultural, debilita aún más a los desposeídos e incrementa la pobreza, colocando los trabajos mejor remunerados en manos de la élite internacional y la élite de habla inglesa de las periferias. (2010a, 30)

En Indonesia, por otra parte, el inglés es la «primera lengua extranjera» y como tal constituye una asignatura importante en el currículo de Secundaria. A pesar de ello, esta lengua no cumple ningún papel oficial en la sociedad indonesia y no se habla de manera generalizada. Tal vez sea aún demasiado pronto para saber si se está empezando a desarrollar una variedad indonesia del inglés (Coleman, 1987). No obstante, existe en el país un gran interés hacia esta lengua, especialmente en las zonas urbanas, y se detecta la percepción generalizada de que el inglés es la lengua de la modernización y la clave de la prosperidad material.

Sin embargo, los habitantes de Indonesia no gozan de un acceso igualitario al aprendizaje del inglés:

Propagado por el gobierno, demandado por los empresarios, difundido por los medios de comunicación, impuesto por los centros escolares y fomentado por los padres, (el inglés) ocupa un espacio importante en la incipiente concepción del mundo de muchos jóvenes indonesios, sobrepasando con mucho su utilidad práctica en la vida diaria [...] El nivel de inversión que los jóvenes indonesios dedican a esta lengua [...] está limitado por las desigualdades en la distribución del capital cultural, social y económico [...] A largo plazo, la generalización del inglés puede servir únicamente para hacer más profundas esas desigualdades. (Lamb y Coleman, 2008, 189)

De manera más o menos simultánea a la preparación del presente artículo, el gobierno de Indonesia introdujo un nuevo tipo de centros estatales en el sistema educativo. Esta modificación ha supuesto que, en cada uno de los quinientos distritos del país, al menos cuatro centros ya existentes se conviertan en Inter-

<sup>8</sup> Para una descripción exhaustiva de las distintas categorías de instituciones educativas existentes en Pakistán, véase Rahman (2004).

national Standard Schools (un centro de Primaria, uno de la primera etapa de Secundaria, otro de la segunda etapa de Secundaria y uno más de Formación Profesional). Entre las características que distinguen a los International Standard Schools (o ISS) de los centros educativos convencionales se cuentan las siguientes:

- El uso del inglés como lengua vehicular, al menos en las asignaturas de Ciencias y Matemáticas.
- La libertad para cobrar tasas.
- La recepción de subvenciones muy generosas provenientes de la administración central, la regional y la de distrito.
- La libertad para ser muy selectivos con los alumnos.

Por todo ello, se puede afirmar que las ISS constituyen un nuevo tipo de centros educativos de élite que, al menos en parte, utilizan el inglés como lengua vehicular. Como tales, ya se han convertido en la primera elección para los hijos del alto funcionariado y de los sectores más adinerados de cada distrito. Coleman concluye diciendo que las ISS constituyen «un subsidio considerable para el sector más próspero de la sociedad» (2011, 104) y señala la ironía de que los principales beneficiarios de este subsidio sean precisamente aquellos que más fácilmente pueden costearse cursos privados de inglés, mientras que los que necesitan de manera más urgente el inglés para sobrevivir (esto es, los trabajadores que emigran de Indonesia a Oriente Próximo y otras partes del sureste de Asia) carecen de medios para acceder a la enseñanza privada de lenguas extranjeras (Coleman, 2011, 105).

El sistema de ISS ha sido objeto de numerosas críticas en Indonesia por exacerbar las divisiones sociales (por ejemplo, en Darma-

ningtyas, 2010) y por propiciar la percepción de que el indonesio es menos valioso que el inglés (Syukri, 2011).

Así, en ambos países el inglés ha adquirido un valor simbólico muy significativo y se ha convertido —o está en proceso de hacerlo— en la lengua de una porción reducida y poderosa de la élite social.

## 5. Política lingüística y estabilidad social

Pinnock (2009) señala que, si la lengua vehicular usada en el entorno lectivo es la lengua nacional y si solo una pequeña minoría de la población usa esa lengua en el ámbito familiar, el efecto en la práctica es que se deniega a la mayoría de los niños el acceso a la educación en la lengua con la que se sienten más cómodos. De acuerdo con sus estimaciones, el 91,62 % de la población de Pakistán y el 90,37 % de la de Indonesia tienen lenguas maternas que no se usan en el sistema educativo (2009, 50).

Esta brecha entre la lengua escolar y la familiar es un factor determinante en las bajas tasas de escolarización. Y, aun en el caso de los niños escolarizados, la separación entre las dos lenguas puede hacer que no se formen de manera provechosa. El fracaso a la hora de proporcionar educación a los niños en edad escolar conduce, en última instancia, a la aparición de una masa de jóvenes sin cualificaciones, desempleados y frustrados. Pinnock identifica cuarenta y cuatro países en esta situación, entre los que se cuentan Indonesia y Pakistán.

El problema se agudiza aún más en países con bajo nivel de desarrollo y un alto porcentaje de población rural. En estos contextos, si



se da una brecha lingüística entre el hogar y la escuela, se produce un alto riesgo de «exclusión dramática del sistema educativo en las zonas rurales [y] pocas probabilidades de que se obtenga el Objetivo de Desarrollo del Milenio que postula la generalización de la educación Primaria entre todos los niños del mundo» (Pinnock, 2009, 27). Esta categoría incluye a treinta y cuatro países, entre los cuales están Indonesia y Pakistán.

La situación se hace todavía más severa en países con un alto nivel de fragmentación lingüística, ya que en ellos se da el riesgo adicional de que «la mala adecuación de la lengua lectiva contribuya a largo plazo a la aparición de inestabilidad política, social y económica, y a la creación de divisiones entre los grupos lingüísticos y étnicos» (Pinnock, 2009, 27). En esta categoría se encuentran diecinueve países, entre los cuales podemos citar a Indonesia y Pakistán.

Por último, Pinnock identifica once países que, de manera adicional a todas las características ya expuestas, presentan además un alto nivel de fragilidad o conflictividad. En estos países, se da la «probabilidad de interacciones serias de la política lingüística con la fragilidad generalizada». Pakistán entra dentro de esta categoría.

El núcleo de la argumentación de Pinnock reside en que «la exclusión de comunidades lingüísticas del sistema educativo debida a que no comprenden el idioma usado para educar contribuye a la inestabilidad política y a la aparición de conflictos» (2009, 8). Tanto Pakistán como Indonesia parecen ser vulnerables por esta razón. El presente artículo también argumenta que la creación de zonas exclusivas de educación en inglés en el seno de los sistemas educativos de estos dos países exacerba las divisiones sociales.

A lo largo de este artículo se han examinado las consecuencias sociales de descuidar las lenguas autóctonas, de marginar las lenguas nacionales y de restringir el acceso a la educación en inglés a las minorías privilegiadas de estos dos países asiáticos. Evidentemente, el valor utilitario que posee el inglés en el contexto de muchos países en vías de desarrollo es indudable (véase, por ejemplo, Coleman, 2010). Pero no se está afirmando aquí que el inglés carezca de valor; antes bien, lo que deseamos poner de manifiesto es que el acceso a esta lengua debe ser equitativo; que no debe usarse como un medio para excluir o discriminar a grupos sociales determinados; y que el papel del inglés dentro del sistema educativo debe considerarse de forma integral, conjugándolo con la lengua nacional y con todas las demás lenguas autóctonas.

Las implicaciones de no hacerlo pueden ser muy graves.

## Referencias bibliográficas citadas

- ALISJAHBANA, S. T. (1984). «The problem of minority languages in the overall linguistic problems of our times», en F. Coulmas (ed.). *Linguistic Minorities and Literacy: Language Policy Issues in Developing Countries*. Berlín: Walter de Gruyter, pp. 47-55.
- BPS (BIRO PUSAT STATISTIK, OFICINA CENTRAL DE ESTADÍSTICA) (2010). *Tabel Hasil Sensus Penduduk 2010 (Tabla de resultados del censo de 2010)*. Yakarta: BPS. Disponible en: <http://www.bps.go.id/aboutus.php?sp=0>.
- COLEMAN, H. (1987). «Is the false beginner a false concept?». *The Language Teacher*, 11 (14), pp. 11-17.
- . (2010). *English in Development*. Londres: British Council. Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/english-language-development>.

- . (2011). «Allocating resources for English: The case of Indonesia's English medium International Standard Schools», en H. Coleman (ed.). *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. Londres: British Council, pp. 87-111. Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/dreams-realities-developing-countries-english-language>.
- COLLINS, J. T. (2005). *Bahasa Melayu Bahasa Dunia: Sejarah Singkat*. Yakarta: Yayasan Obor Indonesia. [Traducción de A. E. Almanar. 1996. *Malay, World Language: A Short History*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka].
- CRIBB, R. (2000). *Historical Atlas of Indonesia*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- DARMANINGTYAS (2010). Mendesak, revisi UU Sisdiknas. [Revisión de la ley sobre el sistema educativo, necesaria con urgencia]. *Kompas*, 16 de agosto de 2010. Disponible en: <http://edukasi.kompas.com/read/2010/08/16/12043080/Mendesak.Revisi.UU.Sisdiknas>.
- FISHMAN, J. (1978). «The Indonesian language planning experience: what does it teach us?», en S. Udin (ed.). *Spectrum: Essays Presented to Sutan Takdir Alisjahbana on his Seventieth Birthday*. Yakarta: Dian Rakyat, pp. 333-339.
- FUND FOR PEACE (2010). *Failed States Index 2010*. Washington D.C.: The Fund for Peace. Disponible en: <http://www.fundforpeace.org/global>.
- HERYANTO, A. (2006). «Then there were languages: Bahasa Indonesia was one among many», en A. Makoni y A. Pennycook (eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 42-61.
- KAPLAN, R. B. y BALDAUF, R. B. (2003). *Language and Language-in-Education Planning in the Pacific Basin*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- LAMB, M. y COLEMAN, H. (2008). «Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11 (2), pp. 189-205.
- LEITNER, G. W. (1882). *History of Indigenous Education in the Punjab State since Annexation and in 1882*. Calcuta: Editor original desconocido. Reimpreso en 2002. Lahore: Sang-e-Meel Publications.
- LEWIS, M. P. (ed.) (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. 16.ª ed. Dallas, TX: SIL International. Disponible en: <http://www.ethnologue.com/>.
- MEGANATHAN, R. (2011). «Language policy in education and the role of English in India: From library language to language of empowerment», en H. Coleman (ed.). *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. Londres: British Council, pp. 57-85. Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/dreams-realities-developing-countries-english-language>.
- MILLER, T. (2009). *Mapping the Global Muslim Population*. Washington D.C.: Pew Forum. Disponible en: <http://pewforum.org/uploadedfiles/Topics/Demographics/Muslimpopulation.pdf>.
- PINNOCK, H. (2009). *Language and Education: The Missing Link*. Reading: CfBT Education Trust y Save the Children. Disponible en: [http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/Language\\_Education\\_the\\_Missing\\_Link.pdf](http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/Language_Education_the_Missing_Link.pdf).
- RAHMAN, T. (1999). *Language, Education and Culture*. Oxford y Karachi: Oxford University Press.
- . (2004). *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarisation in Pakistan*. Oxford y Karachi: Oxford University Press.
- . (2010a). *Language Policy, Identity and Religion: Aspects of the Civilisation of the Muslims of Pakistan and North India*. Islamabad: Quaid-i-Azam University.
- . (2010b). *Pakistani English*. 2.ª ed. Islamabad: Quaid-i-Azam University.
- REPORTERS SANS FRONTIÈRES (2010). *Press Freedom Index 2010*. París: Reporters sans Frontières. Disponible en: <http://en.rsf.org>.
- SHAMIM, F. (2011). «English as the language for development in Pakistan: Issues, challenges and possible solutions», en H. Coleman (ed.). *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. Londres: British Council, pp. 291-309. Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/dreams-realities-developing-countries-english-language>.

STATISTICS DIVISION (2011). *Population Census Organisation*. Islamabad: Gobierno de Pakistán. Disponible en: <http://www.census.gov.pk/>.

SYUKRI, M. A. (2011). «Bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar dalam kelas RSBI/SBI: Kebijakan, dampak, dan pemecahan alternatif» ('El inglés

como lengua vehicular en las aulas de las *International Standard Schools*: políticas, impacto y solución alternativa'). Comunicación presentada en el simposio *The International Standard School System: Policy and Practice* organizado por el British Council, Yakarta, 9-10 de marzo de 2011.

PART FIVE:  
LANGUAGE AND SOCIAL AND ECONOMIC  
DEVELOPMENT

# Language policy and social development: Case studies from Indonesia and Pakistan

Hywel Coleman

## 1. Introduction

Pinnock (2009) suggests that the higher the proportion of children who are taught through the medium of a language which is not their mother tongue the more likely it is that their nation will experience social disharmony. This challenging proposition at first appears to be counterintuitive: surely the use of multiple media of instruction in schools is more likely to contribute to the decline of national unity? This article explores Pinnock's thesis, looking at Indonesia and Pakistan in particular as cases where English has been given very distinctive roles in the countries' education systems. There are four sections: Parallels between Indonesia and Pakistan; National languages; Role of English; and Language policy and social stability.

## 2. Parallels between Indonesia and Pakistan

Indonesia and Pakistan share several demographic and linguistic characteristics:

- Both countries have very large populations<sup>1</sup>.
- Both countries have substantial Muslim majorities. In 2009, the Pew Forum (Miller, 2009) calculated that there were 203 million Muslims in Indonesia, making up 88% of the population. In Pakistan, meanwhile, there

were 174 million Muslims, constituting 96% of the population<sup>2</sup>.

- Both countries are linguistically extremely diverse. The Summer Institute of Linguistics estimates that there are 719 living languages in Indonesia and 72 in Pakistan (Lewis, 2009)<sup>3</sup>. This means that, between them, Indonesia and Pakistan are home to 11.4% of the world's 6,909 living languages.
- For complex historical reasons, the national languages of both Indonesia and Pakistan are the mother tongues of only small minorities of the population. Bahasa Indonesia is the medium of instruction in schools and universities; it is the language of government and of the law; and, with a very small number of exceptions, it is the language of the media. But it is thought to be the mother tongue of only about 11% of the population<sup>4</sup>. In Pakistan, Urdu is the official language and is used extensively in urban areas; it is also the language of state schools. However, according to the 2001 Census of Pakistan, Urdu is the mother tongue of fewer than 8% of the population (Rahman, 2010a, p. 20). We will look at the national languages of these two countries again in more detail in the following section.

Indonesia and Pakistan also have a number of socio-political features in common:

- 1 With 238 million people (BPS, 2010), Indonesia is the fourth largest country in the world, whilst Pakistan, with approximately 176 million people (Statistics Division, 2011), is in sixth place. These official population figures tend to be lower than the estimates made by international agencies such as the United Nations and the World Bank.
- 2 The calculations made by the Pew Forum assume total populations which are larger than those shown in official figures.
- 3 Rahman says that the SIL estimate for Pakistan is exaggerated because several language names actually refer to the same language. He believes that the correct number is 61 (Rahman, 2010a, p. 21).
- 4 This is the number of native speakers of Bahasa Indonesia – 22.8 million (Lewis, 2009) - calculated as a percentage of the total population of Indonesia according to the 2000 Census – 206.3 million ([http://www.bps.go.id/tab\\_sub/view.php?tabel=1&daftar=1&id\\_subyek=12&notab=1](http://www.bps.go.id/tab_sub/view.php?tabel=1&daftar=1&id_subyek=12&notab=1)). Foreign demographers believe that the 2000 Census underestimated the true size of the population. If this is the case then the percentage of native speakers of Bahasa Indonesia is even lower.

- Both countries have had the experience of being colonised by European nations. The Dutch first established trading posts on the west coast of Sumatra and the north coast of Java in the early 17th century. The British presence in India also began with the establishment of trading posts in the early 17th century. Expansion of influence covering the territory of India as it is today took place over the following two centuries. However, the British did not achieve control of the provinces which constitute contemporary Pakistan until the 1840s.
- Both Indonesia and Pakistan have experienced military regimes in the past, Indonesia for a period of 32 years until 1998 and Pakistan intermittently until 2008. Both countries are now democratic, but there are continuing challenges to the sustainability of their democratic systems.
- Although the media are highly critical of government in both countries, the 2010<sup>5</sup> Press Freedom Index ranks Indonesia 117th from 178 countries in terms of press freedom, whilst Pakistan is ranked 151st.
- The 2010 Failed States Index places Pakistan at number 10 and Indonesia at number 61 from 177 countries<sup>6</sup>. In the Failed States Index, Pakistan scores particularly poorly for its security apparatus, whilst Indonesia's worst area of performance is in the uneven economic development experienced by different sectors of society.

### 3. National languages

Besides the demographic, linguistic, historical and political parallels between the two countries,

there are also – as one might expect – some significant differences. For example, although the national languages of both countries are the first languages of only small minorities, in other respects the histories of Bahasa Indonesia and Urdu have been rather different.

Bahasa Indonesia is a relatively new language. Malay was originally the language of island communities in the straits between the Malay Peninsula and Sumatra and of other Malay communities in the region. Later, for many centuries, it became the *lingua franca* for trading and diplomatic purposes throughout insular Southeast Asia and was the medium for disseminating Islam.

Later still, Malay was selected by the Dutch colonial regime as an alternative to Dutch for use in debates when the first parliament of the Dutch East Indies was established at the beginning of the 20th century. Malay was then chosen by the nascent anti-Dutch liberation movement in the 1920s as a unifying medium which would not antagonise any of the Indonesia's many ethnic groups; for this purpose, it was renamed 'Bahasa Indonesia', the language of Indonesia. The language then underwent a rapid process of codification, standardisation, modernisation and introduction into realms of use where it had previously been unknown (for example, novels). Ironically, a particularly intense period of development of Bahasa Indonesia occurred between 1942 and 1945 when Indonesia was occupied by the Japanese. By the time of independence in 1945, Bahasa Indonesia had grown to such an extent that it was employed in parliament, the law courts and schools.

<sup>5</sup> Reporters sans Frontières (2010). The lower the ranking the less press freedom a country enjoys. For comparison, Spain is in 39th place and the U.K. is 19th in the list.

<sup>6</sup> Fund for Peace (2010). The higher the ranking the nearer a country is to being a failed state. For comparison the U.K. is in 161st position and Spain is 151st.

The success achieved by Indonesia in rejecting the former colonial language and developing an indigenous tongue as the national language is widely acknowledged. Kaplan and Baldauf suggest that:

*“The rise of Indonesia’s national language from a relatively small regional language ... to a modernised language widely spoken in Indonesia and the region is a major political and linguistic triumph.” (2003, p. 99)*

Despite this success, the public in contemporary Indonesia appears to be largely indifferent to its national language. Lamb and Coleman have observed that Bahasa Indonesia is widely perceived to be a ‘simple’ language and consequently nothing to be particularly proud of (2008, p. 190), whilst Heryanto claims that the Indonesian elite believe their language to be less ‘developed’ than other languages (2006, p. 57).

It is important to note that there has been a price to be paid for the success of Bahasa Indonesia as a national language. This is that the other languages of Indonesia have been ‘dominated or pushed aside’ (Alisjahbana, 1984, p. 49). According to Kaplan and Baldauf (2003, p. 95), the government has shown ‘little concern over regional language decline’; there has been a ‘lack of new major literature in regional languages’ and there has been a failure by the universities to attract students to study these languages. The other languages of Indonesia, then, have stopped developing and are contracting into ever narrower domains of use. With only a few exceptions, the other languages have disappeared from Indonesia’s schools.

Urdu, the language of the Muslims of northern India, was associated for many centuries with the Mughal rulers of North India (Rahman, 1999). The British colonial administration in India adopted a two language policy; access to

English was restricted to a small elite cadre of local rulers and administrators whilst education for the rest of the population (in so far as it was provided at all) was delivered through the medium of Hindi-Urdu. The consequences of this policy were that:

- English became the language of power and prestige.
- With some notable exceptions, local languages were largely neglected.
- The Muslims of North India were cut off from the Persian and Arabic sources of their culture.
- The Hindus of North India were distanced from the Sanskrit origins of their culture. As early as the 1880s, a British colonial official criticised this policy, noting that as a result of its introduction, “education was ... degraded by us [the British] from an object of mental and moral culture to a means for purely worldly ambition.”

Leitner, 1882:ii

In India today, Urdu is just one of the 75 different languages taught in schools and one of the 31 languages used as media of instruction (Meganathan, 2011). In contemporary Pakistan, however, Urdu is the national language and also the medium of instruction in state schools. But, in the context of Pakistan, Urdu is also the first language of the Mohajirs, the descendants of the Muslim refugees who left India at the time of Partition in 1947 and who settled in large numbers in the Province of Sindh and, in particular, in the city of Karachi. Whereas Urdu was chosen as the national language for its ethnic neutrality, in fact the opposite has occurred. As Rahman explains:

*“... since a very powerful section of the bureaucracy (being Mohajirs) spoke Urdu as its mother tongue, there was an element of cultural hegemony concerning the special status of Urdu.”*

... One major consequence of Urdu's privileged status has been the ethnic resistance to it." (2010a, pp. 22-23)

## 4. The role of English

We come now to the position of English in Pakistan and Indonesia. In Pakistan, English is the language of government, the military and higher education. It is the language of power and the language of an elite class that has dominated the country since independence. A distinctive Pakistani variety of English exists and has been described (Rahman, 2010b).

Schools in Pakistan fall into four categories, the defining characteristic of which is the medium of instruction that is used:

- Elite private schools: modelled on the British public school<sup>7</sup> system; fees are extremely expensive; the medium of instruction is English.
- State schools: they serve the mass of the population; there are no fees; the medium of instruction in most parts of the country is Urdu, but Sindhi is used in schools in Sindh whilst Pashto is used in schools in Khyber Pakhtunkhwa. In 2010 the Government of Pakistan decreed that English should be used as the medium of instruction for the teaching of science and mathematics in these schools from the primary level, although there are almost no teachers who possess the language skills required for this.
- Non-elite 'English-medium' schools: in recent years there has been a rapid increase in the

establishment of low-cost private schools which charge modest fees; they aim to cater for aspirational upper working class and lower middle class parents who are unable to afford the fees demanded by the elite schools. Their main selling point is their claim to be 'English medium', but these claims must be treated with care.

- Madaris: a very heterogeneous category of institution, madaris (plural of *madrassa*) provide an education with a major orientation towards religious studies; some charge no fees at all and so are attractive for the very poor; the medium of instruction is Arabic and/or Urdu<sup>8</sup>.

Shamim (2011) has described the current language-in-education system in Pakistan as being one of 'linguistic apartheid'. Rahman, too, talks of 'educational apartheid' between the English-medium elite schools and the Urdu-medium schools for the masses (2004, p. 74). Elsewhere, Rahman describes the situation in cataclysmic terms:

*"... by supporting English through a parallel system of elite schooling, Pakistan's ruling elite acts as an ally of the forces of globalisation at least as far as the hegemony of English is concerned. The major consequence of this policy is the weakening of local languages and the lowering of their status. This, in turn, opposes linguistic and cultural diversity, weakens the 'have-nots' even further and increases poverty by leaving the best-paid jobs in the hands of the international elite and the English-using elite of the peripheries."* (2010a, p. 30)

In Indonesia, on the other hand, English is the 'first foreign language' and is an important subject on the secondary school curriculum.

<sup>7</sup> The so-called 'public schools' in the U.K. are expensive private schools which provide an education for the children of a very small proportion of the British population and, increasingly, for the children of elite social groups from other parts of the world.

<sup>8</sup> For a comprehensive discussion of the different categories of education institution in Pakistan, see Rahman (2004).



Nevertheless, it has no official role in Indonesian society and is not widely spoken. It is probably still too soon to be able to say whether a distinctive Indonesian variety of English is beginning to develop (Coleman, 1987). Nevertheless, there is huge interest in the language, especially in urban areas. There is a widespread perception that English is the language of modernisation and the key to material prosperity.

However, the people of Indonesia do not have equitable access to the means for acquiring English:

*“Propagated by government, demanded by employers, broadcast by the media, imposed by schools and encouraged by parents, [English] occupies an important space in the developing mindset of many young Indonesians, going far beyond its actual practical value in daily life. ... [T]he degree of investment which young Indonesians make in the language ... is constrained by inequalities in the distribution of cultural, social and economic capital. ... [T]he spread of English may in the long term only serve to deepen these inequalities.”*

Lamb and Coleman, 2008, p. 189

At about the same time that this article was being prepared, the Government of Indonesia introduced a new type of state school into the education system. The government decreed that in each of the 500 districts in the country at least four existing schools were to be converted into ‘International Standard Schools’ (one each at primary, junior secondary, senior secondary and vocational secondary levels). The characteristics which mark the International Standard Schools (ISS) as distinct from mainstream state schools include:

- The use of English as the medium of instruction, at least in science and mathematics.
- The freedom to charge fees.
- The provision of extremely generous subsidies from the central, provincial and district levels of government.

- The freedom to be highly selective.

The ISSs therefore constitute a new class of elite schools which, to some extent at least, are English medium. As such they have already become the schools of choice for the offspring of the elite bureaucrats and the wealthy in each district. Coleman concludes that the education provided by the ISSs constitutes, “a considerable subsidy to the most prosperous sector of society” (2011, p. 104). He points out the irony that the principal beneficiaries of this subsidy are those who can most readily afford to purchase English language tuition privately, whereas those who most urgently need English for survival (i.e. migrant workers from Indonesia in the Middle East and other parts of Southeast Asia) do not have access to foreign language tuition.

Coleman, 2011, p. 105

The ISS scheme has been widely criticised in Indonesia for exacerbating social divisions (for example, Darmaningtyas 2010) and for creating a perception that Bahasa Indonesia is less valuable than English (Syukri, 2011).

In both countries English has acquired very significant symbolic value and has become, or is in the process of becoming, the language of a small and powerful elite section of society.

## 5. Language policy and social stability

Pinnock (2009) points out that, if the medium of instruction in schools is the national language and if only a small minority of the population use that language at home, then in effect the majority of children are being denied access to education in the language with which they are most at ease. She estimates that 91.62 % of the population of Pakistan and 90.37 % of the

population of Indonesia speak mother tongues which are not used in education (2009, p. 50).

This gap between the languages of home and school contributes to poor participation rates in education. The home-school language gap may also mean that even if children are in school they may not be learning much of value. A failure to educate school-age children leads eventually to the creation of a body of uneducated, unemployed and frustrated young people. Pinnock identifies 44 such countries, among which are Indonesia and Pakistan.

The situation is more acute in less developed countries with large rural populations. In such contexts, if there is a language gap between home and school, then there is a high risk of, “dramatic exclusion from education in rural areas [and] little chance of achieving the Millennium Development Goal of primary school completion for all,” (Pinnock, 2009, p. 27). Thirty-four countries fall into this category, among which are Indonesia and Pakistan.

The situation becomes even more severe in countries with a high level of linguistic fractionalisation. In these countries, there is an additional risk of, “inappropriate school language contributing to long term political, social and economic instability and divisions along linguistic and ethnic lines,” (Pinnock, 2009, p. 27). Nineteen countries are categorised in this way, among which are Indonesia and Pakistan.

Finally, Pinnock identifies eleven countries which, in addition to all of the characteristics discussed above, also have high levels of fragility or conflict. In these countries, there is a, “likelihood of serious interactions of language policy with extended fragility.” Pakistan falls into this category.

The core of Pinnock’s argument, then, is that, “excluding linguistic communities from education because they do not understand the language used to teach contributes to political instability and conflict” (2009, p. 8). Both Pakistan and Indonesia are seen to be vulnerable in this way. In addition, we have argued that the creation of exclusive English-medium zones within the education systems of these two countries exacerbates social division.

In this paper we have examined the social consequences of neglecting indigenous languages, marginalising national languages and restricting access to English-medium education to privileged minorities in two major Asian countries. Of course, there is no doubting the utilitarian value which English has in many developing country contexts (see, for example, Coleman 2010). The argument here is not that English is not valuable. Rather, we wish to argue that access to English must be equitable; English must not be used as a means to exclude or discriminate against particular social groups; and the role of English in the education system must be considered holistically, together with the national language and with all other indigenous languages.

The implications of doing otherwise are severe.

## References

- Alisjahbana, S.T. (1984) The problem of minority languages in the overall linguistic problems of our times. In F. Coulmas (Ed.) *Linguistic Minorities and Literacy: Language Policy Issues in Developing Countries*, pp. 47-55. Berlin: Walter de Gruyter.
- BPS (Biro Pusat Statistik, Central Statistics Bureau). (2010) *Tabel Hasil Sensus Penduduk 2010 (Table of Results of 2010 Population Census)*. Jakarta: BPS. <http://www.bps.go.id/aboutus.php?sp=0>.

- Coleman, H. (1987) Is the false beginner a false concept? *The Language Teacher* 11 (14), pp. 11-17.
- (2010) *English in Development*. London: British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/english-language-development>.
- (2011) Allocating resources for English: The case of Indonesia's English medium International Standard Schools. In H. Coleman (Ed.) *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*, pp. 87-111. London: British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/dreams-realities-developing-countries-english-language>.
- Collins, J.T. (2005) *Bahasa Melayu Bahasa Dunia: Sejarah Singkat*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia. [Translation by A.E. Almanar of Collins, J.T. 1996. *Malay, World Language: A Short History*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka].
- Cribb, R. (2000) *Historical Atlas of Indonesia*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Darmaningtyas. (2010) Mendesak, revisi UU Sisdiknas. [Revision of the Law on the Education System urgently needed.] *Kompas* 16 August 2010. <http://edukasi.kompas.com/read/2010/08/16/12043080/Mendesak.Revisi.UU.Sisdiknas>.
- Fishman, J. (1978) The Indonesian language planning experience: what does it teach us? In S. Udin (Ed.) *Spectrum: Essays Presented to Sutan Takdir Alisjahbana on his Seventieth Birthday*, pp. 333-339. Jakarta: Dian Rakyat.
- Fund for Peace. (2010) *Failed States Index 2010*. Washington D.C.: The Fund for Peace. <http://www.fundforpeace.org/global>.
- Heryanto, A. (2006) Then there were languages: Bahasa Indonesia was one among many. In A. Makoni and A. Pennycook (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*, pp. 42-61. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kaplan, R.B. and Baldauf, R.B. (2003) *Language and Language-in-Education Planning in the Pacific Basin*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lamb, M. and Coleman, H. (2008) Literacy in English and the transformation of self and society in post-Soeharto Indonesia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11 (2), pp. 189-205.
- Leitner, G.W. (1882) *History of Indigenous Education in the Punjab State since Annexation and in 1882*. Calcutta: Original publisher not known. Reprinted 2002. Lahore: Sang-e-Meel Publications.
- Lewis, M.P. (Ed.) (2009) *Ethnologue: Languages of the World*. 16th edition. Dallas, TX: SIL International. <http://www.ethnologue.com/>.
- Meganathan, R. (2011) Language policy in education and the role of English in India: From library language to language of empowerment. In H. Coleman (Ed.) *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*, pp. 57-85. London: British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/dreams-realities-developing-countries-english-language>.
- Miller, T. (2009) *Mapping the Global Muslim Population*. Washington D.C.: Pew Forum. <http://pewforum.org/uploadedfiles/Topics/Demographics/Muslimpopulation.pdf>.
- Pinnock, H. (2009) *Language and Education: The Missing Link*. Reading: CfBT Education Trust and Save the Children. [http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/Language\\_Education\\_the\\_Missing\\_Link.pdf](http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/Language_Education_the_Missing_Link.pdf).
- Rahman, T. (1999) *Language, Education and Culture*. Oxford and Karachi: Oxford University Press.
- (2004) *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarisation in Pakistan*. Oxford and Karachi: Oxford University Press.
- (2010a) *Language Policy, Identity and Religion: Aspects of the Civilisation of the Muslims of Pakistan and North India*. Islamabad: Quaid-i-Azam University.
- (2010b) *Pakistani English*. 2nd edition. Islamabad: Quaid-i-Azam University.
- Reporters sans Frontières. (2010) *Press Freedom Index 2010*. Paris: Reporters sans Frontières. <http://en.rsf.org>.
- Shamim, F. (2011) English as the language for development in Pakistan: Issues, challenges and

possible solutions. In H. Coleman (Ed.) *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*, pp. 291-309. London: British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/dreams-realities-developing-countries-english-language>.

Statistics Division. (2011) *Population Census Organisation*. Islamabad: Government of Pakistan. <http://www.census.gov.pk/>.

Syukri, M.A. (2011) *Bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar dalam kelas RSBI/SBI: Kebijakan, dampak, dan pemecahan alternatif (English as medium of instruction in International Standard School classes: Policy, impact and alternative solution)*. Paper presented in the Symposium 'The International Standard School System: Policy and Practice' organised by the British Council, Jakarta, 9-10 March 2011.



PARTE CINCO:

LA LENGUA Y EL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO

# La educación multilingüe: retos y recomendaciones

Susy Ndaruhutse y Jelena Plantak

Las dos lenguas más estudiadas en el mundo son el inglés y el español (Woodard-Maderazo, 2007) y ambas están viendo cómo su estatus de lengua franca se refuerza de forma constante. La existencia de lenguas transnacionales «de prestigio» presenta beneficios claros, ya que facilita el camino a la comprensión, la asociación y la cooperación en el mundo empresarial, financiero y educativo, y sienta las bases de la comunidad. Sin embargo, el rápido avance de las lenguas globales también crea una brecha más concreta: la existente entre aquellos que dominan el inglés o el español y aquellos otros que no lo hacen. Para los sistemas educativos de todo el mundo, esto se está convirtiendo en un problema de importancia creciente.

El idioma es un «eslabón perdido» que está afectando al acceso a la educación y a los estándares de logro educativo en los países en desarrollo. Como demuestran los estudios llevados a cabo por el CfBT Education Trust y Save the Children, no se trata simplemente de extender la enseñanza de lenguas de prestigio a la mayoría de los alumnos, sino de comprender que las lenguas pueden ser tanto un mecanismo de acceso como una barrera (Pinnock, 2009 y 2011).

Un estudio realizado sobre casi ciento sesenta grupos lingüísticos residentes en diversos países (Smits *et al.*, 2008) muestra que la variable de que los niños sean o no educados en su primera lengua, o lengua materna, tiene una gran influencia en la asistencia o absentismo escolar del alumno, especialmente en las zonas rurales. Además, el hecho de que la lengua utilizada para impartir el currículo educativo sea diferente a la que muchos alumnos usan en sus familias puede reducir su rendimiento escolar, sobre todo si los niños no tienen acceso regular a esa lengua fuera del ámbito educativo. Diversas evaluaciones transnacionales del rendimiento

académico, entre ellas Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Quality (SA-CMEQ II), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) y Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) indican que, para los alumnos escolarizados, el hecho de que su primera lengua no sea la usada en el ámbito escolar tiene un fuerte impacto negativo (véase Mothibeli, 2005; Cueto *et al.*, 2008; Mullis *et al.*, 2008).

Los estudios internacionales sobre aprendizaje (véanse, por ejemplo: Alidou *et al.*, 2006; Benson, 2004; Cummins, 1998; Cummins, 2000; Heugh, 2002, 2005a, 2005b; Jhingran, 2005; McLaughlin, 1992; Save the Children, 2009; SIL International, 2008; UNESCO, 2006; UNESCO, 2007; Walter, 2009; y Williams, 1998) demuestran que, en los primeros años de escolarización (Educación Infantil y Primaria), la enseñanza en una lengua distinta a la materna exige un esfuerzo excesivo para muchos de los alumnos, especialmente si se enfrentan también a otros condicionantes como la situación de pobreza, las deficiencias del entorno educativo o la escasa o nula cualificación académica de sus progenitores. Estas investigaciones también muestran que el aprendizaje de los niños se basa en la asociación de nuevos conocimientos a conceptos que ya les resultan familiares en su propia lengua y que este proceso se dificulta sobremanera cuando se introduce repentinamente una lengua poco familiar en el entorno escolar. Según las investigaciones de la UNESCO (1953), el aprendizaje en la lengua materna es la mejor opción para optimizar los resultados académicos, las habilidades de razonamiento crítico, la confianza en uno mismo y el desarrollo social.

El hecho de que un gran número de niños, especialmente en países en vías de desarrollo, esté siendo educado en una lengua ajena tie-

ne como consecuencia la exclusión o el escaso rendimiento educativo de un alto porcentaje de alumnos. Con toda probabilidad, esto retrasará el desarrollo económico de estos países y dificultará su capacidad para convertirse en actores clave de la economía del conocimiento global debido a la pobre competencia de sus habitantes en una segunda lengua, a menudo internacional (Pinnock, 2009).

Estos problemas se pueden abordar eficazmente proporcionando a los alumnos al menos seis años de educación en su lengua materna, con una introducción gradual de otras lenguas desde una etapa educativa temprana. Este enfoque, que se está adoptando cada vez más en una gran variedad de entornos, supone que los niños comiencen la escolarización en su primera lengua y que empiecen a aprender la segunda en un momento posterior. El éxito de esta estrategia se refleja en una mayor competencia en la lengua materna de los alumnos, un mayor desarrollo de las habilidades en la segunda lengua y un mejor rendimiento en todas las áreas curriculares (Walter, 2009; Dumatog y Dekker, 2003). Sin embargo, no existe un consenso generalizado sobre el valor de la educación bilingüe o multilingüe basada en la lengua materna<sup>1</sup> para superar las deficiencias educativas relacionadas con la lengua usada en el ámbito escolar.

Muchos de los países con mayor diversidad lingüística usan una sola lengua nacional o internacional para escolarizar a sus alumnos. Estos países, denominados a menudo «países de alta fragmentación lingüística», presentan 54 millones de niños no escolarizados, lo que equivale a un 58 % de sus niños en edad de recibir Educación Primaria y a un 72 % de todos los niños no escolarizados del mundo (Alesina *et al.*, 2003; Lewis y Lockheed, 2006; UNESCO, 2008). Estas estadísticas proporcionan una sólida base para defender que la lengua de escolarización se convierta en una prioridad para todas las políticas educativas que pretendan responder a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y a las metas marcadas por el programa Education for All (EFA). Los países de alto riesgo, en los que la elección de la lengua usada en el entorno escolar puede tener graves consecuencias para el acceso a la educación y los logros de los alumnos, así como secuelas a largo plazo para el desarrollo económico y político, son aquellos que padecen:

- alto nivel de fragilidad política o conflictividad,
- elevada fragmentación lingüística,
- bajo nivel de desarrollo, con gran porcentaje de población rural,

## El Programa de Educación Bilingüe de Guatemala

Un estudio del «Programa de Educación Bilingüe» para alumnos indígenas de Guatemala realizado en 1995 muestra que el porcentaje de repetidores era del 25 % en los centros educativos bilingües basados en la lengua materna, frente a un 47 % en los centros que impartían educación monolingüe en español (Banco Mundial, 1995; Patrinos y Vélez, 1996).

<sup>1</sup> La educación multilingüe basada en la lengua materna (o MTBMLE, según sus siglas en inglés) es un tipo de educación básica activa y centrada en los alumnos que comienza en la lengua materna y va introduciendo gradualmente otra u otras lenguas, de manera estructurada y ligada a la comprensión lograda por los alumnos en su primera lengua o lengua materna. Este enfoque supone que la enseñanza se imparta principalmente en lengua materna durante al menos seis años, de manera paralela a la introducción de otras lenguas, para obtener resultados educativos óptimos (Pinnock, 2009).



- alta proporción o cantidad de alumnos sin acceso a la educación en su lengua materna.

Alesina *et al.* (2003) descubrieron que las divisiones entre grupos étnicos y lingüísticos contribuyen de manera significativa a debilitar las instituciones y a frenar el desarrollo económico, mientras que Stewart *et al.* (2006) defienden que todas las formas de exclusión social son generadoras potenciales de violencia.

En muchos países de renta baja o media, los sistemas educativos se enfrentan a numerosos desafíos. Entre ellos, podemos citar la baja calidad docente; las deficiencias en las infraestructuras educativas, con equipamientos y materiales limitados; el alto número de alumnos por clase; o el elevado porcentaje de estudiantes en situación de pobreza y malas condiciones de salud. A la luz de esta plétora de desafíos, la sustitución de una lengua de instrucción inadecuada se revela como un factor relativamente fácil de abordar. Así pues, existe una base argumental para animar a los países con diversidad lingüística a centrarse en la lengua de instrucción como factor para la mejora del acceso a la educación y de los resultados de los alumnos.

Pinnock (2009) delinea los pasos más importantes que deben dar los ministerios de educación y las autoridades educativas de aquellos países en vías de desarrollo con alto nivel de diversidad lingüística. Entre ellos se cuentan los siguientes:

- Establecer una política dirigida a la mejora de la lengua usada en el entorno académico, basada en la adopción de buenas prácticas detectadas mediante la investigación empírica.
- Asegurarse de que los docentes comprenden que, cuanto más ayuden a los alumnos a usar y desarrollar su lengua materna, mejor rendimiento académico obtendrán esos alumnos

(incluso en el aprendizaje de una segunda lengua).

- Subrayar que, si es inevitable efectuar la transición a una lengua nacional o internacional durante el ciclo educativo, esta transición debe hacerse de manera gradual.
- Dar prioridad a aquellas partes del país donde las lenguas de prestigio, ya sean nacionales o extranjeras, no sean accesibles de manera general en la vida diaria y en las que el rendimiento educativo sea bajo.
- Apoyar el desarrollo de enfoques de educación multilingüe basados en la lengua materna.
- Trabajar para la obtención de objetivos educativos nacionales centrados en el desarrollo cognitivo, el desarrollo de habilidades y la lectoescritura.
- Usar una lengua común para impartir la mayor parte del currículo en aquellos lugares en los que coexista un gran número de lenguas locales, pero elegir esta basándose en lo familiar que resulte para los alumnos (por ejemplo, en una zona rural debería primarse la lengua franca local sobre una lengua internacional).
- Proporcionar estimaciones del porcentaje de alumnos de Educación Primaria que no tienen acceso a la educación en su lengua materna.
- Estudiar las competencias lingüísticas de los docentes en activo y aconsejarles que usen la lengua que más familiar resulte para ellos mismos y para sus alumnos en cada región.
- Indicar a las escuelas de Magisterio que impartan la mayor parte de la formación en las lenguas locales y que, al mismo tiempo, desarrollen módulos en los que se fortalezca la competencia de los futuros profesores en una lengua clave de carácter nacional o internacional.

Estas recomendaciones no siempre son fáciles de cumplir, ya que puede aparecer un rechazo a la idea de la enseñanza en lengua materna en diversos niveles. Los investigadores del CfBT Education Trust y Save the Children, en sus conversaciones con docentes, personal de diversas ONG y estudiosos, detectaron el miedo recurrente (compartido por las autoridades, los equipos directivos de los centros y los padres de alumnos) a que la reducción en el uso de la segunda lengua en las escuelas hiciera a los jóvenes menos competentes en lenguas que pueden tener un estatus privilegiado a nivel regional, nacional o internacional. Los funcionarios locales, especialmente en Vietnam, temen poner en práctica cualquier política educativa sin aprobación del gobierno central. También se dan problemas para la contratación de docentes competentes en las lenguas maternas de los alumnos y dudas en cuanto al coste de poner en funcionamiento sistemas multilingües complejos. En última instancia, el mayor problema es la falta de demanda por parte de las altas esferas de los sistemas educativos (Pinnock, 2011).

El principal motivo del fallo de los programas de educación multilingüe parece ser la falta de concienciación y comprensión sobre su verdadera importancia (Pinnock, 2011). Así, se

deben presentar a los líderes políticos y administrativos resultados obtenidos en programas piloto o en países con contextos similares que demuestren que el uso de la lengua materna como lengua vehicular durante el mayor número de cursos de Primaria posible, mientras se introduce gradualmente la segunda lengua, ayuda a los alumnos a aprender la segunda lengua de manera más rápida y efectiva. Del mismo modo, esos alumnos presentan un mejor resultado en las pruebas de logro, ya que su comprensión conceptual es más alta y eso hace que la segunda lengua les resulte más fácil de captar.

Los proyectos multilingües también pueden verse obstaculizados por los cambios constantes en el personal docente mientras se prueban y establecen los nuevos enfoques educativos. Este problema puede abordarse mediante el desarrollo de directrices claras para la implementación de las nuevas políticas y la formación en cascada para desarrollar la capacidad de la plantilla y los actores comunitarios en todos los niveles. El éxito de los esquemas multilingües se ve extremadamente favorecido si se encuentran y forman adecuadamente docentes que puedan usar con seguridad la lengua materna de los alumnos, especialmente en los primeros cursos. Es crucial convencer a

## América Central y Sudamérica

Save the Children lanzó en 2010 un *blog* con el fin de detectar experiencias internacionales relacionadas con la institucionalización de la educación multilingüe basada en la lengua materna. Las personas que contribuyeron desde América Central y Sudamérica afirmaban que, aunque las autoridades nacionales aseguran estar comprometidas con la educación multilingüe, en el nivel local no hay una buena comprensión de cómo poner esto en práctica, lo que se ve empeorado por el escaso apoyo que presta la administración central. Este problema es especialmente agudo en las zonas rurales, donde, según estos informantes, no se promociona la educación multilingüe y donde escasea la capacidad de proporcionar una educación de calidad. A la luz de esto, los informantes concluían que la voluntad política real de ofrecer una educación multilingüe es muy débil, a pesar de la fuerte demanda pública existente (Pinnock, 2011).

## Rendimiento en programas bilingües

Una evaluación de los alumnos de un programa bilingüe en Guatemala (1986-1991) realizada por Dutcher (2003) muestra que estos obtenían mayores logros que los de los centros monolingües en siete de los diez baremos académicos, y logros equivalentes en los otros tres baremos. Otro estudio muestra que los alumnos integrados en programas bilingües y multilingües obtienen un rendimiento mayor que los provenientes de entornos académicos monolingües, tanto en su lengua materna como en la segunda o tercera lengua.

En Zambia, DFID (2008) y Linehan (2005) informan de que los logros medios en las asignaturas de inglés y lengua vernácula de los alumnos de un programa bilingüe que integraba a 1.600.000 niños eran cinco veces mejores que los de los niños del programa monolingüe.

hablantes de las lenguas minoritarias o locales de que se integren en la profesión docente y cuanto antes mejor. La coordinación es fundamental, especialmente para crear nuevos libros de texto en la lengua materna de los alumnos y para formar en su uso a los docentes, de modo que esos materiales no queden abandonados en las estanterías. Por otra parte, si quienes desarrollan los currículos comparten sus borradores con las escuelas de Magisterio y los docentes, pueden obtener contribuciones muy útiles que fortalezcan tanto los propios materiales educativos como la formación sobre cómo usarlos (Pinnock, 2011).

Es posible educar mediante métodos que faciliten el aprendizaje de los niños, que garanticen que estos podrán desarrollar adecuadamente sus habilidades en una segunda lengua y que, al mismo tiempo, sustenten y desarrollen su primera lengua. Las administraciones centrales de los países clave podrían cooperar de manera mucho más estratégica con los organismos de ayuda, con el fin de extender progresivamente la educación multilingüe basada en la lengua materna hasta instaurarla en el sistema educativo a gran escala. Para ello, se requeriría situar la lengua en el centro de los esfuerzos internacionales por mejorar el alcance y la calidad de la educación en los países más desfavorecidos.

Si se planifica adecuadamente y se dota de recursos, la educación bilingüe o multilingüe basada en la lengua materna puede tener un impacto positivo muy relevante en el acceso y la calidad de la educación. Existen pruebas claras de que, en muchos países, la ausencia de este tipo de medidas está teniendo efectos seriamente negativos en el acceso a la educación y los logros académicos. Es urgente que aparezca un movimiento de cooperación internacional para apoyar estos procesos. La lengua no es una cuestión que afecte solo a algunas comunidades, algunos grupos o algunos países: antes bien, afecta a todos los aspectos y resultados de los sistemas educativos del mundo entero. Para millones de niños, la educación en lengua materna representa una de las vías de acceso principales a una educación de calidad y a la oportunidad de una vida mejor.

## Referencias bibliográficas citadas

- ALESINA, A., DEVLEESCHAUWER, A., EASTERLY, W., KURLAT, S. y WACZIARG, R. (2003). «Fractionalization». *The Journal of Economic Growth*, 8, pp. 155-194.
- ALIDOU, H., BOLY, A., BROCK-UTNE, B., DIALLO, Y., HEUGH, K. y WOLFF, E. (2006). *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor, A Stock-taking Research on Mother Tongue and*

- Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. París: Association for the Development of Education in Africa.
- BANCO MUNDIAL (1995). *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala*. HCO Nota de difusión n.º 60. Washington D.C.: Banco Mundial.
- BENSON, C. (2004). *The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality*. Documento de antecedentes para el Global Monitoring Report del EFA 2005. París: UNESCO.
- CUETO, S., MUÑOZ, I. y LEÓN, J. (2008). *Confronting Inequalities: The Cognitive Skills Gap for Children in Four Countries*. Oxford: Young Lives. Disponible en: <http://www.younglives.org>.
- CUMMINS, J. (1998). *Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students*. Presentación para la California State Board of Education.
- . (2000). BICS and CALP. Disponible en: <http://www.iteachlearn.com/cummins.bicscalp.html>.
- DFID (2008). *Africa Factsheet*. Londres: DFID.
- DUMATOG, R. y DEKKER, D. (2003). *First Language Education in Lubuagan, Northern Philippines*. Manila: SIL International. Disponible en: [http://www.sil.org/asia/ldc/parallel\\_papers/dumatog\\_and\\_dekker.pdf](http://www.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/dumatog_and_dekker.pdf).
- DUTCHER, N. (2003). *Promise and Perils of Mother Tongue Education*. Washington D.C.: Centre for Applied Linguistics.
- HEUGH, K. (2002). *The Case Against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. PRAESA Occasional Papers n.º 6. Pretoria: PRAESA.
- . (2005a). *Mother Tongue Education is Best*. HSRC Review, 3, 3, septiembre de 2005. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- . (2005b). *Chapter 3 Introduction II – Theory and Practice – Language Education Models in Africa: Research, Design, Decision-Making, Outcomes and Checklists*. Pretoria: HSRC.
- JHINGRAN, D. (2005). *Language Disadvantage: The Learning Challenge in Primary Education*. Nueva Delhi: APH.
- LEWIS, M. y LOCKHEED, M. (2006). *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What to Do About It*. Washington D.C.: Center for Global Development.
- LİNEHAN, S. (2005). *Language of Instruction and the Quality of Basic Education in Zambia*. París: UNESCO.
- McLAUGHLIN, B. (1992). *Myths and Misconceptions about Second-Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*. Educational Practice Report 5. Santa Cruz: University of California.
- MOTHİBELI, A. (2005). *Cross-Country Achievement Results from the SACMEQ 11 Project – 2000 to 2002. A Quantitative Analysis of Education Systems in Southern and Eastern Africa*. SACMEQ.
- MULLIS, I., MARTIN, M. y FOY, P. (con Olson, J., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A. y Galia, J.) (2008). *Chapter 4: Students' Backgrounds and Attitudes Towards Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- PATRINOS, H. y VÉLEZ, E. (1996). *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala: A Partial Analysis*. Human Capital Development Working Paper, n.º 74. Washington D.C.: Banco Mundial.
- PİNNOCK, H. (2009). *Language and Education: The Missing Link*. Reading: CfBT y Save the Children.
- . (2011). *Reflecting Language Diversity in Children's Schooling: Moving From 'Why Multilingual Education' to 'How'*. Reading: CfBT y Save the Children.
- SAVE THE CHILDREN (2009). *Steps Towards Learning: A Guide to Overcoming Language Barriers in Children's Education*. Londres: Save the Children.
- SIL INTERNATIONAL (2008). *Why Languages Matter: Meeting Millennium Development Goals Through Local Languages*. Dallas: SIL.
- SMİTS, J., HUISMAN, J. y KRUIJFF, K. (2008). *Home Language and Education in the Developing World*. Documento de antecedentes para el Global Monitoring Report del EFA 2009, Overcoming Inequality: Why Governance Matters. París: UNESCO.
- STEWART, F., BARRON, M., BROWN, G. y HARTWELL, M. (2006). *Social Exclusion and Conflict: Analysis and Policy Implications*. Oxford: Centre for

- Research on Inequality, Human Security and Ethnicity (CRISE).
- UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: UNESCO.
- . (2006). *Promoting Literacy in Multilingual Settings*. Bangkok: UNESCO.
- . (2007). *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded*. Bangkok: UNESCO.
- . (2008). *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa, and South America*. Bangkok: UNESCO.
- WALTER, S. (2009). *Looking for Efficiencies in Mother Tongue Education in Guatemala*. Dallas: Graduate Institute of Applied Linguistics.
- WILLIAMS, E. (1998). *Investigating Bilingual Literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Fascículo 24. Londres: DFID.
- WOODARD-MADERAZO, J. (2007). *Spanish: Second Most Studied Language Worldwide*. Vivirlatino, 27 de abril de 2007. Disponible en: <http://vivirlatino.com/2007/04/27/spanish-second-most-studied-language-worldwide.php>. Última consulta: 31/03/11.

PART FIVE:  
LANGUAGE AND SOCIAL AND ECONOMIC  
DEVELOPMENT

# Multilingual education: Challenges and recommendations

Susy Ndaruhutse & Jelena Plantak

The top two most studied languages in the world are English and Spanish (Woodard-Maderazo, 2007), both steadily increasing their status as powerful global *linguae francae*. The result of 'prestige' cross-national languages has some clear benefits: oiling the wheels of understanding, of partnership and collaboration in business, finance and education and creating the basis of community. Such a rapid establishment of global languages, however, also creates a more concrete divide between those with English/Spanish and those without. For education systems worldwide, this is an increasingly important problem.

Language is the 'missing link' in work to improve access and standards of education attainment across the developing world. As research carried out by CfBT Education Trust and Save the Children has illustrated, the issue is not one of just more prestige language education for the many, but of understanding that language can be both an enabler and a barrier (Pinnock, 2009; Pinnock, 2011).

Evidence from a multi-country study of nearly 160 language groups by Smits et al. (2008) found that whether or not a child is taught in their first language, or mother tongue, has a strong impact on whether that child attends school, with the impact being seen most strongly in rural areas. In addition, the language used to deliver the school curriculum reduces the educational performance of many of those who do not use it at home, particularly those who do not have regular access to it outside school. A range of multi-country international learning outcomes assessments, including the Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Quality (SACMEQ II), the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), indicate that for children who

remain in education, there is a strong negative impact on educational achievement if their first language is not used for teaching and learning (see Mothibeli, 2005; Cueto et al., 2008; Mullis et al., 2008).

International research on children's learning (for example, Alidou et al., 2006; Benson, 2004; Cummins, 1998; Cummins, 2000; Heugh, 2002, 2005a, 2005b; Jhingran, 2005; McLaughlin, 1992; Save the Children, 2009; SIL International, 2008; UNESCO, 2006; UNESCO, 2007; Walter, 2009; and Williams, 1998) demonstrates that in the early years of schooling (pre-school and primary), teaching in a language which is not the mother tongue of children is often very demanding for children to deal with, especially when they face other challenges such as poverty, poor learning conditions and they have parents with little or no formal education. This research also shows that children learn best when linking new knowledge to concepts that are already familiar to them in their own language; this becomes more challenging when an unfamiliar language is suddenly introduced during schooling. Evidence from UNESCO (1953) demonstrates that learning in the mother tongue is the best option for children in relation to learning outcomes, critical thinking skills, confidence and social development.

Providing primary schooling in an unfamiliar language to many children particularly in developing countries, is resulting in the exclusion or underperformance of large numbers of these children. This is likely to delay the economic growth of such countries and their ability to be key players in the global knowledge economy due to their failure to achieve second language (often international language) competency (Pinnock, 2009).

These problems can be addressed successfully by providing at least six years of mother tongue education, with gradual introduction of other languages from an early stage. This approach is being progressively adopted in a range of settings, with significant success where children being taught in their first language and having second language introduced at the later stage improves mother tongue competency, second language skills and overall performance across the curriculum (Walter, 2009; Dumatog and Dekker, 2003). However, there is not a strong enough consensus over the value of mother tongue-based bilingual or multilingual education<sup>1</sup> to deliver the shifts that are needed to overcome the education failures that are being experienced in relation to school language.

Many of the world's most linguistically diverse countries use a single national or international language for schooling. These countries, often referred to as 'highly linguistically fractionalised', account for 54 million out-of-school children equivalent to 58 % of primary-school aged children and 72 % of out-of-school children worldwide (Alesina et al., 2003; Lewis and Lockheed, 2006; UNESCO, 2008). These statistics provide an important rationale for language of instruction to be a strong priority for education strategies focused on reaching the Millennium Development

Goals and Education for All targets. High risk countries, where language of instruction may have severe consequences for education access and achievement, as well as longer term economic and political fallout, include those with:

- High levels of fragility or conflict
- High linguistic fractionalisation
- Less developed countries with large rural populations; and
- Large numbers or proportion of population without access to education in mother tongue.

Alesina et al. (2003) found that divisions between ethnic and linguistic groups contribute significantly to weaker institutions and slow economic growth, while Stewart et al. (2006) argue that all forms of social exclusion can potentially lead to violence.

In many low and middle-income countries, education systems face many challenges including poor quality teaching, poor school infrastructure with limited equipment and teaching/learning materials, large class sizes, and many children facing poverty and poor health. In light of this, inappropriate language of instruction is relatively easy to remove and

## Bilingual Education Programme in Guatemala

A study of Guatemala's bilingual education programme for indigenous children in 1995 found that repetition rates were 25 % in bilingual mother tongue schools, compared to 47 % in monolingual Spanish schools (World Bank, 1995; Patrinos and Vélez, 1996).

<sup>1</sup> Mother tongue based multilingual education (MTBMLE) is a learner-centred, active basic education which starts in the mother tongue and gradually introduces one or more other languages in a structured manner, linked to children's existing understanding in their first language or mother tongue. Teaching predominantly in the mother tongue for at least six years, alongside the development of other languages, is required for this approach to deliver high quality learning outcomes (Pinnock, 2009).



address from this plethora of challenges. In linguistically diverse countries, there is thus a rationale to focus on school language as one of the most important factors in improving education access and fostering improved learning outcomes.

Pinnock (2009) outlines some important steps for education ministries and national education leaders in developing countries with high levels of linguistic diversity to take, including:

- Establishing a policy commitment to improving school language based on an intention to progress towards evidence-based good practice.
- Making sure teachers understand that the more they help children use and develop their mother tongues, the better children are likely to do in educational performance, including second language skills.
- Emphasising that if transitions to a national or international language are unavoidable in the school cycle, this transition should be gradual.
- Prioritising parts of the country where national or foreign prestige languages are not extensively available in daily life, and where education outcomes are poor, and assisting in the development of mother tongue based multilingual education approaches.
- Working towards national learning targets which focus on cognitive development, skills and literacy outcomes.
- Using a common language to deliver the majority of the curriculum where a large number of local languages exists, but choosing this common language based on how familiar it is to students (e.g. in a rural area, the local *lingua franca* might be better than an international language).

- Providing estimates of primary-school aged children who do not have access to education in their home language.
- Sampling the language competencies of existing teachers and issuing guidance to use more of the language that is most familiar to both teachers and children in a given local area; and
- Instructing teacher training colleges to deliver the majority of training in local languages as well as developing modules that strengthen the skills of trainee teachers in a key national or international language.

These recommendations are not always easy to follow as there can be resistance to the idea of mother tongue teaching at a number of levels. Talking to teachers, NGO staff and academics, research by CfBT Education Trust and Save the Children found that a recurring theme was the fear, shared by government, school leadership and parents, that by reducing second language use in schools young people would become less skilled in languages that may have special status at regional, national or international levels. Local officials, especially in Vietnam, worry about implementing any policies without central approval. There are problems with recruiting teachers with mother tongue ability, and doubts over the cost of implementing complex multilingual systems. Ultimately the problem is the lack of demand from the top of education systems (Pinnock, 2011).

The major reason for the failure of multilingual education programmes appears to be lack of awareness and understanding of their importance (Pinnock, 2011). Government and education leaders need to be presented with the evidence from pilot work, and from countries with similar contexts, that using mother tongue as the medium of instruction for as long as possible at primary level (while gradually introducing a

## Central and South America

Save the Children set up a weblog during 2010 to capture international experience related to challenges institutionalising mother tongue based multilingual education. Respondents from Central and South America believed that there was a commitment to multilingual education nationally, but that there was a lack of understanding at local level of how to put this into practice with little support from the national level. The problem was particularly acute in rural areas where respondents felt there was a lack of promotion of multilingual education, and very weak capacity to deliver quality education generally. This led them to conclude that in reality there was little political will to deliver multilingual education despite there being strong public demand for it (Pinnock, 2011).

second language helps students to acquire second language skills) helps children to learn more quickly and effectively and to perform better in achievement tests as they have a heightened conceptual understanding which makes second language learning easier to follow.

Multilingual projects can also be hampered by rapid changes of education personnel while new approaches are tried and established. This can be addressed through the development of clear guidelines for policy implementation and cascaded training to develop the capacity of staff and community stakeholders at all levels. The success of multilingual schemes will be helped significantly by finding and developing teachers who can use the children's language confidently, particularly at the start of their education. It is imperative to get speakers of minority or local languages into teaching wherever possible, and

as soon as possible. Co-ordination is crucial. This is particularly the case when producing new textbooks in children's first languages and also training teachers how to use them so that they do not remain on the shelf. Additionally, if curriculum developers can share draft materials with teacher training bodies and teachers, their feedback can be used to strengthen both the materials and the training in their use (Pinnock, 2011).

It is possible to deliver education in ways which make it easier for children to learn, which ensure that children are able to gain good second language skills, while maintaining their first language. There is an opportunity for national governments and aid partners in key countries to collaborate much more strategically, in order to progressively expand mother tongue based multilingual education to large-scale education system coverage. This would require

## Performance in Bilingual Programmes

An evaluation of students in a bilingual programme in Guatemala (1986-1991) by Dutcher (2003) showed that children in the bilingual programme outperformed children in monolingual schools in seven out of ten academic achievement measures, and performed equally on the other three measures. Other research shows that children taught in bilingual and multilingual programmes perform better than those taught in monolingual settings in both their mother tongues and also in second and third languages.

In Zambia, DFID (2008) and Linehan (2005) report that performance on a bilingual programme covering 1.6 million children was five times better on average in both English and Zambian against the baseline monolingual performance.

placing language at the centre of international endeavours to improve the reach and quality of education for the most affected countries.

When planned and resourced well, mother tongue-based bilingual or multilingual education can have a substantial positive impact on education access and quality. The evidence is clear that failing to start this process is taking a severe toll on educational access and delivery of outcomes in many countries. International collaboration is urgently required to support these processes. Language is not an issue limited to a few communities, a few groups, or a few countries. It affects every aspect and outcome of education systems worldwide. For millions of children, mother-tongue education represents one of the biggest gateways to achieving quality education and the opportunity of a better life.

*Further papers on the topic of multilingual education can be downloaded from [www.cfbt.com](http://www.cfbt.com).*

## References

- Alesina, A., Devleeschauwer, A., Easterly, W., Kurlat, S. and Wacziarg, R. (2003) Fractionalization. *The Journal of Economic Growth* 8, pp. 155-194.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y., Heugh, K. and Wolff, E. (2006) *Optimising Learning and Education in Africa – the Language Factor, A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: Association for the Development of Education in Africa.
- Benson, C. (2004) *The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality*. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO.
- Cueto, S., Muñoz, I. and León, J. (2008) *Confronting Inequalities: The Cognitive Skills Gap for Children in Four Countries*. Oxford: Young Lives. <http://www.younglives.org>.
- Cummins, J. (1998) *Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students*. Presentation to the California State Board of Education.
- . (2000) *BICS and CALP*. <http://www.iteachilearn.com/cummins.bicscalp.html>.
- DFID. (2008) *Africa Factsheet*. London: DFID.
- Dumatog, R. and Dekker, D. (2003) *First Language Education in Lubuagan, Northern Philippines*. Manila: SIL International. [http://www.sil.org/asia/ldc/parallel\\_papers/dumatog\\_and\\_dekker.pdf](http://www.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/dumatog_and_dekker.pdf).
- Dutcher, N. (2003) *Promise and Perils of Mother Tongue Education*. Washington D.C.: Centre for Applied Linguistics.
- Heugh, K. (2002) *The Case Against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. PRAESA Occasional Papers No. 6. Pretoria: PRAESA.
- . (2005a) Mother Tongue Education is Best. *HSRC Review* 3/3. September 2005. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- . (2005b) *Chapter 3 Introduction II – Theory and Practice – Language Education Models in Africa: Research, Design, Decision-Making, Outcomes and Checklists*. Pretoria: HSRC.
- Jhingran, D. (2005) *Language Disadvantage: The Learning Challenge in Primary Education*. New Delhi: APH.
- Lewis, M. and Lockheed, M. (2006) *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What to Do About It*. Washington, D.C.: Center for Global Development.
- Linehan, S. (2005) *Language of Instruction and the Quality of Basic Education in Zambia*. Paris: UNESCO.
- McLaughlin, B. (1992) *Myths and Misconceptions about Second-Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*. Educational Practice Report 5. Santa Cruz: University of California.
- Mothibeli, A. (2005) *Cross-Country Achievement Results from the SACMEQ 11 Project – 2000 to 2002. A Quantitative Analysis of Education Systems in Southern and Eastern Africa*. SACMEQ.

- Mullis, I., Martin, M. and Foy, P. (with Olson, J., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A. and Galia, J.) (2008) *Chapter 4: Students' Backgrounds and Attitudes Towards Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Patrinos, H. and Velez, E. (1996) *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala: A Partial Analysis*. Human Capital Development Working Paper No. 74. Washington D.C.: World Bank.
- Pinnock, H. (2009) *Language and Education: The Missing Link*. Reading: CfBT and Save the Children.
- . (2011) *Reflecting Language Diversity in Children's Schooling: Moving From 'Why Multilingual Education' to 'How'*. Reading: CfBT and Save the Children.
- Save the Children. (2009) *Steps Towards Learning: A Guide to Overcoming Language Barriers in Children's Education*. London: Save the Children.
- SIL International. (2008) *Why Languages Matter: Meeting Millennium Development Goals Through Local Languages*. Dallas: SIL.
- Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. (2008) *Home Language and Education in the Developing World*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2009, Overcoming Inequality: Why Governance Matters. Paris: UNESCO.
- Stewart, F., Barron, M., Brown, G. and Hartwell, M. (2006) *Social Exclusion and Conflict: Analysis and Policy Implications*. Oxford: Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity (CRISE).
- UNESCO. (1953) *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.
- . (2006) *Promoting Literacy in Multilingual Settings*. Bangkok: UNESCO.
- . (2007) *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded*. Bangkok: UNESCO.
- . (2008) *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa, and South America*. Bangkok: UNESCO.
- Walter, S. (2009) *Looking for Efficiencies in Mother Tongue Education in Guatemala*. Dallas: Graduate Institute of Applied Linguistics.
- Williams, E. (1998) *Investigating Bilingual Literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Serial No. 24. London: DFID.
- Woodard-Maderazo, J. (2007) *Spanish: Second Most Studied Language Worldwide*. Vivirlatino (online) on 27 April 2007. <http://vivirlatino.com/2007/04/27/spanish-second-most-studied-language-worldwide.php>. Last accessed: 31/03/11.
- World Bank. (1995) *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala*. HCO Dissemination Note No. 60. Washington D.C.: The World Bank.

## EPÍLOGO

# Instituto Cervantes

Los paralelismos entre el mundo que habla inglés y el mundo que habla español son múltiples y relevantes: se trata de dos ámbitos lingüísticos internacionales, con importantes comunidades herederas de procesos descolonizadores, con gran capacidad para dar a conocer sus patrones culturales y con una notable aceptación de sus lenguas para su aprendizaje y uso en muy diversos ámbitos comunicativos. Las diferencias entre ambos mundos, por otra parte, son patentes en términos cuantitativos o cualitativos, pero no por ello deben interpretarse como causa para la disputa de espacios lingüísticos. Los datos que esta obra ofrece, abundantes y diversos, son la mejor fotografía de la presencia internacional de nuestras lenguas en diferentes dominios geográficos y sociopolíticos. El deseo del Instituto Cervantes, sin embargo, no es que estas páginas queden en la pura descripción, sino que los datos sean punto de partida para la reflexión responsable y para el establecimiento de criterios operativos e institucionales con la mirada puesta en el futuro.

Los estudios y análisis que aquí se han reunido, todos ellos firmados por prestigiosos expertos en sus respectivas materias, presentan con claridad las fortalezas de nuestras comunidades lingüísticas en diversos campos: social, económico, político, cultural. Estos puntos fuertes se revelan en la demografía, en el volumen de las transacciones comerciales o en la influencia de las lenguas para establecer puentes de comunicación entre naciones. Así, nuestra obra permite entresacar, como primera conclusión, que la coexistencia del inglés y el español podría interpretarse desde un planteamiento ecolingüístico, donde las comunidades de hablantes se insertan en ecosistemas con necesidades y expectativas sociolingüísticas diferentes. Tampoco es descartable la interpretación desde un modelo satelital, en la línea de la propuesta hecha por Louis-Jean Calvet desde los años noventa, en la que el inglés ocupa una posición hipercentral y el español se instala en una segunda órbita, en convivencia con decenas de lenguas centrales y periféricas. A partir de esta interpretación, los territorios hispanohablantes han de ser conscientes de la posición que ocupa su comunidad lingüística y responsabilizarse de sus acciones políticas y económicas, por las repercusiones que tienen sobre el ecosistema o sobre el conjunto orbital, y más cuando algunos especialistas apuntan a la progresiva consolidación internacional de cinco grandes lenguas durante las próximas décadas, entre las que están el español y el inglés, junto al chino, el hindi y el árabe.

Precisamente, la trascendencia de la convivencia del inglés y el español –entre sí y con numerosas lenguas– es otro de los aspectos reseñables de esta obra. Las funciones que inglés y español cumplen en las comunidades que los usan, como instrumentos principales de comunicación, como lenguas francas o como lenguas de encuentro, responden a unos factores perfectamente contextualizados: nunca es gratuita la elección de una lengua como vehículo de comunicación en una comunidad ni esta se deja guiar por intereses ajenos a las expectativas de los propios hablantes. En el caso de las comunidades en las que el español y el inglés cohabitan, es interesante comprobar

cómo se distribuyen los espacios sociales y cómo las lenguas se cargan y descargan de valores simbólicos que obedecen a una percepción de la realidad sociolingüística. Entre esas comunidades, llaman poderosamente la atención la estadounidense y la filipina. El futuro internacional del español parece depender en gran medida de lo que ocurra en Estados Unidos, de las funciones comunicativas que allí cumpla y de las percepciones y actitudes lingüísticas que desde allá se transmitan. Por eso las instituciones culturales y educativas han de permanecer atentas a su evolución y a la forma en que la sociedad va orientando sus prácticas lingüísticas.

Los informes de este *Word for Word / Palabra por palabra* también ponen de manifiesto las debilidades de la lengua española en el contexto idiomático internacional. Su déficit de uso y aprecio en el ámbito de las tecnologías, la ciencia y la edición, así como en los organismos internacionales es evidente, especialmente en los europeos. En este caso, no se trata de conseguir que se deje de escribir en otras lenguas para pasar a la escritura en español; se trata de no depreciar la investigación, la ciencia y la edición que se produce en español, comenzando por los propios países hispanohablantes y por los organismos a los que pertenecen, y se trata de saber que la comunicación internacional no fluye en un solo plano, sino en planos superpuestos con distinto grado de penetración social y profesional, que incluyen desde la comunicación entre selectos grupos de científicos, hasta la divulgación masiva de conocimientos, pasando por la comunicación en reuniones sectoriales y publicaciones de muy diferentes alcances.

Hay aún una tercera conclusión general que no desmerece en nada a las anteriores. El análisis de la realidad internacional revela las bondades del conocimiento de idiomas y la enorme dimensión de un dominio conjunto de las lenguas inglesa y española, si bien no tienen por qué ser estas las únicas. Todos ganamos sabiendo más lenguas, especialmente cuando responden a nuestras necesidades y expectativas, y todos ganamos adoptando una actitud de receptividad y aproximación hacia otras culturas, como la anglo o la hispana, evidentemente, pero también hacia las culturas con las que estas conviven. No parece posible un acercamiento entre pueblos y personas si el aprendizaje de los idiomas no va acompañado de un conocimiento y reconocimiento de sus respectivas culturas.

En el caso de lo inglés y de lo hispánico, este conocimiento y reconocimiento viene practicándose desde hace siglos. Ya en el siglo *xvi* aparecieron obras –con un sorprendente sentido práctico– para el aprendizaje del español por parte de los británicos, y no es casualidad que la primera traducción del *Quijote* se hiciera precisamente al inglés, en 1612, por obra de Thomas Shelton. A partir del siglo *xviii* también proliferaron las publicaciones para que los españoles interesados en aprender inglés pudieran hacerlo con mayor facilidad. Son testimonios de un acercamiento que esta obra ha querido hacer evidente «palabra por palabra». Confiamos en que sea útil a los lectores interesados por nuestras lenguas y, como decía el subtítulo de los *Dialogues in Spanish* de Minsheu (1599), que el libro resulte *not unpleasant to any other reader*.

Francisco Moreno Fernández  
Director Académico del Instituto Cervantes

EPÍLOGO

## British Council

*Word for Word / Palabra por palabra* reúne a un grupo de expertos pensadores y profesionales con un diverso rango de intereses y experiencias para arrojar luz sobre los factores clave en el desarrollo del inglés y el español como lenguas globales, sobre cómo funcionan las lenguas de forma aislada y en contacto con la economía global, y especular sobre su impacto futuro a medida que esta cambia hacia nuevas áreas de preponderancia.

*Word for Word / Palabra por palabra* estudia estas cuestiones desde muchas perspectivas y orientaciones: desde el enfoque de los reguladores; tocando cuestiones relativas al sistema educativo como consecuencia de decisiones de políticas públicas; haciendo un esquema de cómo cambia la lengua a lo largo del tiempo y de la forma en que está íntimamente ligada a la identidad; comprendiendo cómo afecta a las oportunidades económicas de los individuos y empresas; y examinando cómo interaccionan el inglés y el español con otras lenguas, tanto dentro de las fronteras de los países en donde se hablan tradicionalmente como más allá de estas.

Estas orientaciones son las que hacen de *Word for Word / Palabra por palabra* una recopilación tan original. Nuestros excelentes colaboradores esclarecen considerablemente el paisaje de la lengua y la sociedad, tanto desde una perspectiva ascendente como descendente. Los colaboradores formulan críticas que cuestionan ciertas políticas educativas que privilegian a las élites en países en desarrollo, delimitan las oportunidades que ofrece el multilingüismo en la UE y examinan de qué forma el dominio de la lengua inglesa y española, como lenguas globales, puede ofrecer ventajas significativas a estudiantes que se desplazan dentro y entre mercados.

Todas las lenguas cambian a lo largo del tiempo. El cambio en la lengua, como en la sociedad, es un proceso inevitable. Aunque algunas pueden resentirse por ello, en la mayoría de los casos se trata de una forma de refrescar y darles nuevo vigor, y de proveer nuevas y sutiles diferencias de expresión que refuerzan nuestra habilidad para comunicarnos y enriquecer nuestra visión de la vida, las literaturas y las culturas (en sentido amplio) del mundo.

Comprender cómo cambian las lenguas en el tiempo es importante para organizaciones como el British Council y el Instituto Cervantes, quienes consideran que la promoción y el apoyo a la enseñanza y aprendizaje efectivos del inglés y el español es central para sus respectivas misiones. El British Council España tiene como objetivos apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en todo el país, servir de fuente de capacitación y, cuando sea apropiado, actuar como la autoridad que convoca y modera el debate y la discusión sobre buenas prácticas y formas de compartirlas de manera efectiva.

Al mismo tiempo, nos llena de alegría ver la llegada de un mundo cada vez más multilingüe, en el que las personas escogen expresarse a través de múltiples identidades y hacen elecciones sobre las distintas comunidades a las que desean pertenecer. Compartimos totalmente la postura de que lengua e identidad están íntimamente entrelazadas, de que el lenguaje es la expresión cultural más directa y de que los ciudadanos multilingües están mejor preparados para aprovechar las oportunidades educativas creadas por una Europa integrada.

Esta creencia subraya nuestro compromiso con el proyecto *Language Rich Europe*, propuesto con tanta claridad en varios de los trabajos de esta publicación. *Language Rich Europe* se propone llevar a cabo un análisis del multilingüismo a través de veinte países europeos y después comparar los resultados con el índice de políticas y prácticas sobre multilingüismo creado por ellos. Estos resultados estarán disponibles en más de veinte lenguas y se publicarán en papel y en una página web interactiva. A través de este proyecto tenemos como objetivo captar la atención de dirigentes de gobiernos, de las empresas y de la sociedad de toda Europa, con el fin de poner de manifiesto la situación actual de las lenguas, subrayar las buenas políticas y las buenas prácticas para contribuir en el diseño de normativas bien informadas, para inspirar a quienes toman decisiones un nuevo enfoque sobre la lengua al demostrar su importancia en las sociedades estables y prósperas, y para motivar a más estudiantes y más usuarios de muchos idiomas.

Cuando decidimos, junto con el Instituto Cervantes, comenzar el camino que llevó a la publicación de *Word for Word / Palabra por palabra*, nuestra meta era recoger datos y encargar una investigación que potenciara una conciencia pública más fuerte sobre lo que está ocurriendo en un área tan importante y estimulara el debate sobre cómo se podría trabajar en común en el futuro para llevar este proyecto adelante. Ha sido gratificante ver cómo esta iniciativa ha ayudado a cristalizar y expandir nuestro propio conocimiento de las cuestiones y ha provocado una serie de discusiones en ambas organizaciones sobre los temas clave, como lengua e identidad, lengua y desarrollo social, y la lengua como habilidad y herramienta para el crecimiento económico y el desarrollo personal.

Esperamos con entusiasmo su respuesta, que se apasionen con la discusión y, a la luz de esta primera experiencia compartida, decidan cuál es la mejor manera de seguir desarrollando la experiencia de *Word for Word / Palabra por palabra* para contribuir aún más a este debate tan importante.

Me gustaría finalizar expresando nuestra gratitud a todos los autores, editores y colegas del British Council y del Instituto Cervantes que han trabajado en este proyecto durante varios meses. *Word for Word / Palabra por palabra* no habría sido posible sin su esfuerzo conjunto.

Rod Pryde  
Director del British Council España



## POSTSCRIPT

# British Council

*Word for Word / Palabra por palabra* brings together an expert group of thinkers and practitioners with a diverse range of interests and experience to shed light on the key drivers for the development of English and Spanish as global languages; how the languages work in isolation and in contact in the global economy; and speculate on their future impact as the basis of the global economy shifts increasingly to new areas of dominance.

*Word for Word / Palabra por palabra* considers these issues from a range of perspectives and orientations – from the perspective of policy makers; tackling issues in the education system as a consequence of policy decisions; charting how language shifts over time and is intimately bound up with identity; understanding how language affects economic opportunities for individuals and companies; and examining how English and Spanish interact with other languages both within the boundaries of the countries where they are traditionally spoken and beyond.

It is these orientations that make *Word for Word / Palabra por palabra* such an original compilation. Our excellent contributors illuminate much of the landscape of language and society both from a bottom-up and a top-down perspective. They deliver challenging critiques of those education policies which privilege elites in the developing world. They outline the opportunities that multilingualism offers in the EU, and examine how proficiency in English and Spanish as global languages can offer significant advantages to students moving within and between markets.

All languages change over time. Change in language, like change in society, is an unavoidable process. While it may occasionally be regretted by some, more often it is a means of refreshing and reinvigorating a language, and of providing new and extremely subtle differences of expression which strengthen our ability to communicate with each other and enrich our appreciation of the life, literatures and cultures (in the widest sense) of the world.

Understanding how languages change over time is important for organisations such as the British Council and the Instituto Cervantes, who both see promotion of and support to effective teaching and learning of English and Spanish as central to our respective missions. British Council Spain aims to support more and better teaching and learning of English across the country, to act as a source of expertise of relevance to all and, where appropriate, as the convening authority brokering debate and discussion about best practice and ways to share this effectively.

At the same time, we delight in seeing the advent of an increasingly multilingual world in which people are increasingly choosing to express themselves through multiple identities and to make choices about the various communities to which they wish to belong. We strongly share the view that language and identity are closely intertwined, that language is the most direct expression of culture,

and that multilingual citizens are better equipped to take advantage of the educational opportunities created by an integrated Europe.

This belief underpins our commitment to the *Language Rich Europe* project, set out with such clarity in a number of the papers in this publication. *Language Rich Europe* aims to conduct an analysis of multilingualism across 20 European countries, and will go on to compare the results in the *Language Rich Europe* Index on multilingual policies and practices. This will be made available in over 20 languages and published in print form and on an interactive website. Through the project we aim to capture the attention of leaders in government, business and society across Europe to illustrate the current situation, to highlight good policy and practice to enable informed policy choices, to inspire a new language focus among decision makers by demonstrating the importance of languages in stable and prosperous societies, and to motivate more learners and users of many languages.

When we decided with the Instituto Cervantes to start down the path which led to the publication of *Word for Word / Palabra por palabra* our aim was to gather data and to commission the research which would promote both stronger public awareness of what is happening in this important area, and to stimulate debate on how best we might all work together in future to take this forward. It has been gratifying to see how this initiative has helped to crystallise and expand our own understanding of the issues, and has provoked a series of discussions in both organisations on the key issues of language and identity, of language and social development, and of language as a skill and as a tool for economic growth and personal development.

We look forward very much to seeing your response, to involving you in the discussion and, in the light of this first shared venture, deciding how best to build on the experience of *Word for Word / Palabra por palabra* to contribute further to this key debate.

I would like to close by expressing our gratitude to all the authors, the editors and colleagues at the British Council and Instituto Cervantes who worked on this project over several months. *Word for Word / Palabra por palabra* would not have been possible without their collective efforts.

Rod Pryde  
Director British Council Spain

## POSTSCRIPT

# Instituto Cervantes

The parallelisms between the English-speaking and the Spanish-speaking worlds are multiple and important: these are international linguistic realms with large communities that are heirs to decolonisation processes, with a considerable capacity to make their cultural patterns known and a notable acceptance of their languages as vehicles to be learned and used in diverse communicative fields. On the other hand, while the differences between these two worlds are obvious in quantitative and qualitative terms, they must not be interpreted as a cause for dispute over linguistic spaces. The information that this volume offers, which is abundant and varied, is the best photograph of the international presence of our languages in different geographic and socio-political domains. The Instituto Cervantes' desire, however, is not that these pages be limited to pure description, but that the information be a point of departure for responsible reflection and the establishment of operating and institutional criteria with an eye to the future.

The studies and analyses that have been gathered here, all written by prestigious experts in their respective fields, clearly present the strengths of our linguistic communities in various areas: social, economic, political and cultural. These strengths are shown in demography, in the volume of business transactions or in the influence of the languages on the building of bridges of communications between nations. Thus, our book aims to extract, as an initial conclusion, that the coexistence of English and Spanish could be interpreted from an ecolinguistic standpoint, where the communities of speakers are found in ecosystems with different needs and sociolinguistic expectations. Nor can we rule out an interpretation from the standpoint of a satellite model, in line with the proposal made by Louis-Jean Calvet in the 1990s, in which English holds a hypercentral position and Spanish is installed in a second orbit in cohabitation with dozens of central and peripheral tongues. Based on this interpretation, the Spanish-speaking territories must be aware of the position occupied by their linguistic community and assume responsibility for their political and economic actions, because of the repercussions they have on the ecosystem or on the orbital group. This is even more consequential when some specialists point to the progressive international consolidation of five major languages over the coming decades, among which are Spanish and English, together with Chinese, Hindi and Arabic.

Precisely the transcendence of the coexistence of English and Spanish – both between them and with many other languages – is another aspect of this volume that merits examination. The functions that English and Spanish perform in the communities that use them as their main instruments of communication, as *linguae francae* or languages of encounter, correspond to some well contextualised factors: the choice of a language as a communication vehicle in a community is never gratuitous, nor is it guided by interests outside the expectations of the speakers themselves. In those communities where Spanish and English coexist, it is interesting to note how social spaces are

distributed and how the languages acquire and relinquish symbolic values that follow the dictates of a perception of sociolinguistic reality. Among those communities, the U.S. and the Philippines stand out strongly. The international future of Spanish seems to depend to a great extent on what happens in the United States, on the communicative functions that Spanish fulfils there and on the linguistic perceptions and attitudes that are transmitted from that country. This is why cultural and educational institutions must remain attentive to their evolution and to the way in which the society orients its linguistic practices.

The reports presented in *Word for Word / Palabra por palabra* also reveal the weaknesses of the Spanish tongue in the international linguistic context. Its relative absence of use in the technological, scientific and publishing fields, as well as in international organisations, is evident, especially in the European ones. In this case, it is not a question of stopping people from writing in other languages to achieve a shift to writing in Spanish. Rather, it is a matter of not depreciating the research, science and publications that are produced in Spanish, starting with the Spanish-speaking countries themselves and the organisations to which they belong. It entails knowing that international communication does not flow on only one plane, but on overlapping planes with varying degrees of social and professional penetration, which include everything from communication between select groups of scientists to the mass spreading of knowledge, communication in sectoral meetings and widely varying publications.

There is a third general conclusion that merits as much attention as the previous ones. The analysis of international reality reveals the positive aspects of knowing languages and the enormous importance of a joint mastery of English and Spanish – although they need not be the only ones. We all benefit by knowing more languages, especially when they respond to our needs and expectations, and we all gain by adopting an attitude of receptiveness and rapprochement to other cultures, such as the Anglo-Saxon or the Hispanic culture, obviously, but also toward the cultures with which they coexist. A rapprochement between peoples and individuals does not seem possible if the learning of foreign languages is not accompanied by a knowledge and a recognition of their respective cultures.

In the case of the Anglo-Saxon and the Hispanic, this knowledge and recognition have been in practice for centuries. As early as the 16th century, works were published – with a surprisingly practical turn – to help the British learn Spanish, and it is no accident that the first translation of *Don Quixote* was into English in 1612, by Thomas Shelton. From the 18th century onwards there was a proliferation of publications to enable Spaniards interested in learning English to do so with greater ease. These are proof of a rapprochement that this book has tried to make evident “word by word”. We trust that it will be useful to readers interested in our languages and, as the subtitle of Minsheu’s *Dialogues in Spanish* (1599) said, that our book will “not [be] unpleasant to any other reader”.



# Colaboradores

**Ignacio Ahumada** es catedrático universitario en el área de Lengua Española, profesor de investigación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y miembro correspondiente de la Real Academia Española. Ha desarrollado en los últimos treinta años tres líneas de investigación: Dialectología del español (español hablado en Andalucía), Lexicografía del español, tanto en sus aspectos teóricos como historiográficos y prácticos, y Terminología y Terminografía del español. En la actualidad dirige en el CSIC el grupo de investigación El español, lengua de la ciencia (ELC). Es autor de nueve libros, editor literario de otros once y ha publicado cerca de un centenar de artículos de investigación en diferentes revistas españolas y extranjeras.

**Michael Byram** es profesor emérito en la Escuela de Educación de la Universidad de Durham (Reino Unido). Después de estudiar Lenguas Modernas y Medievales en Cambridge, escribió su tesis doctoral sobre literatura danesa y comenzó a trabajar en la docencia. Tras obtener un puesto como formador de profesores en la Universidad de Durham en 1980, dirigió sus investigaciones hacia la formación de minorías lingüísticas y la educación en lenguas extranjeras. Gran parte de los cursos de posgrado que ha impartido tratan sobre educación intercultural y bilingüe, así como sobre políticas educativas. Su trabajo se centra actualmente en políticas lingüísticas y de enseñanza de lenguas. Ha publicado varios libros, entre ellos *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*; *Intercultural Experience and Education* (editado conjuntamente con G. Alred y M. Fleming) y *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Es editor de la *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, y coeditor de la serie *Languages for Intercultural Communication and Education*.

**Michael Carrier** es director de Desarrollo de la Lengua Inglesa en el British Council, con base

en Londres. Ha estado vinculado durante años a la enseñanza del inglés como profesor, formador de profesores, autor y director de escuela. Ha trabajado en Alemania, Italia, Polonia, Reino Unido y Estados Unidos, y ha visitado muchos otros países como conferenciante. Ostentó los cargos de director ejecutivo de Eurocentres en Washington D.C., y de director general (CEO) de la red de escuelas de International House World. Ha escrito numerosos libros de texto dedicados a la enseñanza del inglés, incluyendo la serie *Front Page*, *Business Circles*, *Intermediate Writing Skills* y *Spotlight Readers*. Su principal campo de interés es el aprendizaje electrónico (*e-learning*) y el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de inglés. Es editor de la sección de tecnología de *Modern English Teacher*. Actualmente es consejero especial de la organización EAQUALS, y miembro del Consejo de OUP's *English Language Teaching Journal* y CUP's *Language Teaching Journal*. Es miembro de la Royal Society of Arts, del Institute of Directors y de la Society of Authors, en Londres.

**Lourdes Casanova** es profesora del Departamento de Estrategia en INSEAD, y especialista en negocios internacionales con un enfoque en Latinoamérica y en multinacionales emergentes. Receptora de una beca Fulbright entre 1987 y 1989, tiene un máster por la Universidad de Southern California, y un doctorado por la Universidad de Barcelona. Trabaja en INSEAD desde 1989, y ha sido profesora visitante en la Universidad de Berkeley (1996-1999), en el Judge Business School de la Universidad de Cambridge, y en el Latin America Centre de la Universidad de Oxford (ambos en 2010), entre muchas otras instituciones. Es consultora del Banco Interamericano de Desarrollo y autora del libro *Global Latinas: Latin America's emerging multinationals* (2009), Palgrave Macmillan. Es autora de numerosos artículos y estudios de caso. En INSEAD está a cargo del proyecto Goldman Sachs 10,000 Women y codirige el proyecto de investigación Innova Latino, sobre innovación en

Latinoamérica, un proyecto conjunto entre INSEAD y la OCDE. Es miembro del Comité Asesor de la Unión Europea y Brasil, y del Consejo Asesor del World Economic Forum para el futuro de las comunicaciones móviles.

**John Clegg** es un consultor independiente residente en el Reino Unido. Anteriormente trabajó en la Escuela de Enseñanza de Lengua Inglesa, en la Universidad de Thames Valley. Se especializa en educación en inglés como medio de instrucción en Primaria y Secundaria. Colabora con profesores, colegios y autoridades educativas de Europa en el desarrollo del método AICLE, en África, Oriente Medio y Asia en programas de educación bilingüe y en inglés, y en el Reino Unido en educación multicultural. Diseña material docente de inglés como lengua extranjera para el cantón de Zurich, en Suiza. En la actualidad es consultor jefe del programa académico de profesores de matemáticas y ciencias en inglés de Catar.

**Hywel Coleman** es Honorary Senior Research Fellow en la Escuela de Educación de la Universidad de Leeds (Reino Unido), y miembro vitalicio de dicha universidad. Es responsable de las Conferencias de Lengua y Desarrollo (Language & Development Conferences, [www.langdevconferences.org](http://www.langdevconferences.org)) y editor de las actas de dos de estas conferencias. Hywel está interesado en la formación del profesorado y en las políticas lingüísticas para la educación en países en vías de desarrollo. Ha llevado a cabo proyectos de consultoría para el British Council, el Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno Británico, el Banco Mundial, el Banco Asiático de Desarrollo, la Fundación Soros y la Fundación Aga Khan en África, Oriente Medio y Asia. Ha recibido la Orden del Imperio Británico por su labor educativa en Indonesia, donde reside.

**David Crystal** es profesor honorario de Lingüística en la Universidad de Bangor (Reino Unido), y trabaja desde su residencia en Holyhead, en el norte de Gales, como escritor, editor, conferenciante y comentarista en los medios. Es uno de los mayores expertos del mundo en la lengua inglesa. Estudió Inglés en University College London, donde se especializó en Estudios sobre la lengua inglesa. Posteriormente ingresó en la vida académica, primero en Bangor y después en Reading, donde se convirtió en profesor de Lingüística. Recibió la Orden

del Imperio Británico en 1995 por sus servicios a la lengua inglesa. Es autor, coautor y editor de más de 120 obras. Sus libros incluyen *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*, *English as a Global Language* y *The Stories of English*. Es miembro (Fellow) de la Academia Británica.

**Janet Enever** es profesora de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en la Universidad de Umeå, en Suecia, desde septiembre de 2011. Es doctora en políticas lingüísticas en Educación Primaria. Ha trabajado como maestra de Primaria en Reino Unido, como profesora de inglés como lengua extranjera en Polonia y Hungría y, durante los últimos diez años, como Senior Lecturer en la Universidad London Metropolitan, donde coordinaba el máster Primary ELT: Policy & Practice, colaboraba en el programa de máster en enseñanza de inglés como lengua extranjera (TESOL) y supervisaba el trabajo de los estudiantes de doctorado. De 2007 a 2010 fue coordinadora de un importante programa de investigación de tres años financiado por la Comisión Europea sobre aprendizaje temprano de lenguas en Europa (ELLIE, [www.elliresearch.eu](http://www.elliresearch.eu)). Sus principales intereses de investigación y consultoría se basan en políticas de lenguas en primaria y en el impacto de la globalización en la oferta de lenguas en contextos educativos.

**María José Ferrari** es profesora asociada de Pensamiento Crítico en la Universidad Instituto de Empresa (IE), en Segovia, España. Anteriormente trabajó en la Universidad de Columbia, Estados Unidos, donde recibió su doctorado en Estudios Hispánicos en 2009. Es licenciada en Filología Hispánica y en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha impartido cursos sobre Lingüística teórica y aplicada, Estudios culturales, Historia intelectual y Literatura, y ha trabajado como profesora de español como lengua extranjera. Es autora de artículos sobre literatura, lingüística aplicada y políticas de educación lingüística en revistas y libros especializados.

**Arlene Gilpin** ha trabajado en educación y en la enseñanza de lingüística aplicada durante más de cuarenta años. Fue profesora en la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad de Bristol, donde desarrolló un innovador programa de máster utilizando métodos de consulta con

estudiantes, futuros estudiantes y empleados que se han convertido en práctica habitual. Tiene vínculos con Malasia y Singapur, y ha trabajado intensamente en la India y Pakistán, generalmente en proyectos con profesores de regiones carentes de recursos. Ha contribuido especialmente al bienestar de los estudiantes internacionales trabajando durante once años junto con otros académicos en el Tuning Project, financiado por la Comisión Europea, destinado a implementar la Declaración de Bolonia como hecho, y no solo como declaración de intenciones, en beneficio de los estudiantes. Ha formado parte de proyectos de colaboración dedicados a la calidad de la educación en Europa, América Latina, Rusia, Georgia, Oriente Medio y África, y tiene numerosas publicaciones sobre formación de profesores. Actualmente es experta senior en la Tuning Academy de la Universidad de Deusto, en España.

**Steve Green** es oficial senior del British Council con más de treinta años de experiencia en relaciones culturales internacionales, recientemente como director de equipo para la presidencia de la Red de los Institutos Nacionales de Cultura de la Unión Europea (*Network the European Union National Institutes of Culture*, EUNIC). Participa asiduamente en conferencias y debates sobre política cultural europea.

**David Hayes** es director del programa de posgrado del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Brock, en Canadá. Tiene una larga experiencia como formador de profesores de inglés y como formador de formadores en el sur y el sureste asiático. Ha trabajado en proyectos bilaterales de desarrollo educativo financiados por el Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno Británico y gestionado por el British Council. Es autor de numerosas publicaciones sobre formación de profesores de inglés, materia en la que es doctor. Otro de sus intereses actuales de investigación es la vida y la carrera profesional de los profesores de inglés no nativos, tema sobre el que ha publicado recientes artículos en *Harvard Educational Review*, *Asia Pacific Journal of Education*, *Language Teaching Research*, *RELC Journal*, *System* y *TESOL Quarterly*.

**John M. Lipski** es catedrático de Lingüística en el Departamento de Español, Italiano y Portugués

de la Universidad del Estado de Pennsylvania (Penn State), Estados Unidos. Ha desempeñado la docencia en las universidades de Nuevo México, Florida, Houston, y el estado de Michigan. Es especialista en dialectología, contacto de lenguas, los aspectos formales del bilingüismo, lenguas criollas y los elementos africanos en el español y el portugués. Ha realizado investigaciones en España, en todos los países de Hispanoamérica, Brasil, África, Filipinas y varias comunidades hispanoparlantes dentro de Estados Unidos. Además de más de 250 artículos, ha publicado los siguientes libros: *Linguistic aspects of Spanish-English language switching*; *The Spanish of Equatorial Guinea*; *Fonética y fonología del español de Honduras*; *El español de Malabo*; *Latin American Spanish*; *El español de América*; *El español en síntesis* (con Eduardo Neale-Silva); *Varieties of Spanish in the United States*; *A history of Afro-Hispanic language*; *Afro-Bolivian Spanish*; *El habla de los Congos de Panamá en el contexto de la lingüística afrohispanica*. Ha trabajado como editor de *Hispanic Linguistics*, editor asociado de *Hispania*, sobre Lingüística teórica, y es actualmente editor de la serie sobre Lingüística hispánica de Georgetown University Press.

**Ángel López García** es doctor en Filología Románica. Desde 1981 es catedrático de Lingüística General de la Universidad de Valencia. Es autor de numerosos libros entre los que destacan, en los últimos cinco años, *El boom de la lengua española* (2007); *The neural basis of language* (2007); *La lengua común en la España plurilingüe* (2009); *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española* (2010); *Anglohispanos* (2010). Ha sido profesor visitante de las universidades de Virginia, Minnesota, Mainz, Tucumán y Aarhus. Ha recibido el XIII Premio Anagrama de Ensayo en 1985; el VIII Premio Constitución de Ensayo en 1990; el Prix Honoré Chavée de l'Académie Française en 2001, y es miembro correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y miembro de la Academia Aragonesa del Català.

**Humberto López Morales** nació en La Habana en 1936 y es secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Recibió su doctorado en Lenguas Romanas por la Universidad Complutense de Madrid, así como reconocimientos



honoríficos de varias universidades españolas e hispanoamericanas. Es miembro de la Comisión Asesora del Departamento de Español Urgente de la Agencia EFE y presidente de la Asociación de Historia de la Lengua Española. Ha sido miembro del Patronato del Instituto Cervantes. Es autor de más de cincuenta libros.

**Jaime Malet** es presidente de la Cámara de Comercio Americana en España desde 2002, consultor internacional, abogado y empresario. Es socio fundador de Malet & Asociados, firma especializada en transacciones internacionales y políticas públicas con énfasis en energía, infraestructuras, finanzas y sanidad. También tiene experiencia como abogado en M & A y sectores regulados. Destaca su formación académica en Derecho (JD de la Universidad de Barcelona y un LLM de la Universidad de Houston) y empresarial (PADE por el IESE, AGT por ESADE). Es frecuente conferenciante en temas relacionados con la economía y la política internacional y escribe artículos regularmente para medios como *El País*, *El Mundo*, *La Vanguardia*, *ABC*, *Expansión* y *Cinco Días*.

**Álvaro Martínez-Cachero Laseca** es licenciado en Geografía e Historia, especialidad Prehistoria y Arqueología, por la Universidad Autónoma de Madrid (1989) y Posgrado en Relaciones Internacionales y Fundamentos de Integración Regional, por el Instituto Legislativo Brasileiro, 2007/08. Es funcionario del Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado desde 1994. De 1994 a 2005 ocupó diversos puestos de trabajo en el Ministerio de Educación de España, entre los que destacan los de coordinador nacional de la red NARIC (National Academic Recognition Information Centres) y miembro del Grupo de Trabajo para la elaboración de las Directivas comunitarias de Reconocimiento de Títulos profesionales. Entre 2005 y 2009 fue secretario general de la Consejería de Educación de España en Brasil y en la actualidad es director del Instituto Cervantes de Porto Alegre. Ha participado en congresos y seminarios educativos en España, Grecia, Bélgica, Francia, Holanda, el Reino Unido y Brasil, y cuenta con diversas publicaciones entre las que destacan las relacionadas con la enseñanza del español en Brasil.

**Aránzazu Narbona** es directora de formación *in-company* en el Centro de Estudios Garrigues. Doctora *cum laude* en Economía internacional por Sciences-Po Paris (Francia) y la Universidad de Alcalá (España) (2005) y receptora del primer Premio José Luis Sampedro en Economía Internacional (2007). Ha participado en numerosos proyectos de investigación en economía aplicada sobre temas relacionados con economía internacional, comercio internacional, economía de la lengua y economía social y laboral. Tiene numerosas publicaciones en estos ámbitos, entre las que destacan *El español en los flujos económicos internacionales*, Colección Fundación Telefónica, y «El español como instrumento de la internacionalización empresarial», Instituto Cervantes (2010), ambos con el profesor Juan Carlos Jiménez. La doctora Narbona tiene más de diez años de experiencia docente en programas internacionales de universidades como DePaul University (Chicago), University of Southern California (campus de Madrid), European School of Economics (ESE Madrid), Suffolk University (campus de Madrid), Universidad Francisco de Vitoria, EAE Business School y Universidad Camilo José Cela. Sus áreas de especialización están relacionadas con el análisis del entorno económico, teoría económica (macro y microeconomía), comercio internacional, internacionalización, regionalismo y Unión Europea.

**Susy Ndaruhutse** es especialista en políticas, estrategias y financiación educativa, y ha trabajado con gobiernos, donantes y ONG en un gran número de países en vías de desarrollo en proyectos de capacitación a medio y largo plazo. Realiza también investigación en el campo de las políticas públicas, y ha sido coautora de *policy-papers* sobre repetición de curso, reformas nacionales educativas, gestión del profesorado en países emergentes y sobre el aumento de la ayuda a estados frágiles y afectados por conflictos. Es coautora de un libro editado por la UNESCO sobre *Donors' Engagement in Fragile and Conflict-Affected States* y de un capítulo de próxima aparición sobre la compensación salarial de los profesores en contextos de fragilidad. Recientemente ha gestionado un programa de investigación conjunta con Save the Children sobre

educación multilingüe basada en la lengua materna. Es consultora principal internacional en la CfBT Education Trust, con base en el Reino Unido.

**Jaime Otero** es investigador principal en el Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, donde se encarga del área de relaciones culturales internacionales. De 1990 a 1998 fue sucesivamente coordinador de programas y director adjunto del Instituto de Cuestiones Internacionales y Política Exterior (INCIPE). De 1998 a 2003 fue director del Instituto Cervantes de Utrecht. Coordinó en 1995 el libro *El peso de la lengua española en el mundo*, dirigido por el Marqués de Tamarón. Desde 2006 edita, junto a Hermógenes Perdigüero, los libros de la serie Pretexto Covarrubias, de la Fundación Caja de Burgos, sobre el español y la sociedad de la información. Junto a Francisco Moreno, es autor de sucesivos estudios sobre demografía del español y del *Atlas de la lengua española en el mundo*. Publica regularmente, en la página web del Real Instituto Elcano y en otros medios, artículos sobre el español como lengua internacional o la diplomacia cultural. En la actualidad prepara un libro sobre gestión cultural internacional con Elvira Marco.

**Jelena Plantak** forma parte desde hace más de tres años del equipo de investigación del CfBT Education Trust británico. Escribe y edita informes de investigación y apoya la gestión y desarrollo de diversos proyectos. Es responsable de la divulgación de las publicaciones y ha sido recientemente coautora de la reseña «What lasting educational benefits can be created from Mega Events?». Jelena tiene un máster en Derechos Humanos por la Universidad de Kingston.

**Philip Powell-Davies** es especialista en educación y desarrollo social, con experiencia investigadora en gerencia de políticas de educación internacional en países en vías de desarrollo, y en análisis cualitativos de cambio organizacional y capacitación, en especial para el sector público. Posee un doctorado en políticas de ayuda internacional, así como otros títulos en lingüística aplicada y gestión del desarrollo. Sus intereses investigadores se centran en políticas lingüísticas y en lengua y desarrollo. Ha trabajado como director y responsable nacional de varias organizaciones internacionales, así como

de consejero de diferentes gobiernos y gestor de programas de desarrollo estratégico. Ha sido profesor y formador de profesores de inglés durante muchos años y continúa siendo asesor externo de las calificaciones DELTA de la Universidad de Cambridge. Ha sido editor de varias compilaciones de artículos sobre política y planificación lingüística, y es autor de libros de texto de enseñanza de inglés. Actualmente es consultor senior de GIZ y del Banco Mundial, a quienes asesora sobre desarrollo de capacidades educativas en el sur de Asia.

**Maria Stoicheva** es profesora asociada en el Departamento de Estudios Europeos de la Universidad de Sofía St. Kliment Ohridski. Su trabajo doctoral e intereses investigadores se centran en la filosofía del lenguaje, la filosofía analítica y la filosofía socioeconómica. Ha colaborado en proyectos sobre política lingüística, educación en el ámbito europeo y análisis comparativos de educación y políticas lingüísticas en el contexto de la integración y cooperación europeas. Asimismo, realiza estudios en el área de lengua e identidad. Ha sido miembro del Comité de Validación del Portfolio Europeo de las Lenguas y de varios grupos de expertos independientes para la UE.

**Teresa Tinsley** fue hasta hace poco directora de CILT, el Centro Nacional Británico para las Lenguas, donde fue responsable de planificación, implementación y comunicación. Durante sus ocho años en este puesto dirigió el desarrollo de varias áreas de la organización, incluyendo las publicaciones, la investigación, las relaciones públicas y la promoción de lenguas. Dirigió el proyecto de investigación europeo ELAN sobre el valor económico de las lenguas para los negocios en Europa, y fue codirectora del proyecto VALEUR (Valuing All Languages in Europe) del Consejo de Europa. Con anterioridad a 1992 trabajó en la Embajada de España en Londres, promoviendo el desarrollo del español como lengua extranjera en el Reino Unido. Es autora de varios libros, entre los que se encuentra una adaptación y traducción de la gramática española, y es colaboradora asidua en prensa y revistas especializadas. Actualmente trabaja como consultora independiente.

# Contributors

**Ignacio Ahumada** is a university professor in Spanish linguistics, a research professor at the Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CSIC) (Spanish National Research Council), and a corresponding member of the Real Academia Española (Spanish Royal Academy of Language). He has developed three lines of research in the last thirty years: Spanish dialectology (Spanish spoken in Andalusia); Spanish lexicography, in its theoretical, historiographical and practical aspects; and Spanish terminology and terminography. At the CSIC, he is the director of the “Spanish, language of science” (ELCI) research group. He is the author of nine books, the literary editor of another eleven and has published almost a hundred research articles in Spanish and international journals.

**Michael Byram** is Professor Emeritus in the School of Education at the University of Durham, U.K. After reading Modern and Medieval Languages at Cambridge, he wrote a PhD on Danish literature and then went on to teach. After being appointed to a post in teacher education at the University of Durham in 1980, he carried out research into the education of linguistic minorities, and foreign language education. Most of his postgraduate teaching has dealt with ‘intercultural studies in education’, ‘bilingual education’ and ‘policy studies in education’. He is now working on language policy and the politics of language teaching. He has published several books including, “Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence”; “Intercultural Experience and Education” (edited with G. Alred and M. Fleming); and “From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship”. He is the editor of the Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, and Joint Series Editor of “Languages for Intercultural Communication and Education”.

**Michael Carrier** is Director of English Language Development for the British Council, based in London. He has been involved in English language teaching for many years as a teacher, trainer, author, school and network director. He has worked in Germany, Italy, Poland, U.K. and the U.S.A., and lectured in many other countries worldwide. He was formerly Executive Director of Eurocentres in Washington D.C. and CEO of the International House world network of schools. He has written a number of ELT coursebooks, including the “Front Page” series, “Business Circles”, “Intermediate Writing Skills” and “Spotlight Readers”. His special field of interest is in e-learning and the application of technology to ELT, and he is the Editor of the technology section of “Modern English Teacher”. He currently serves on the Board of the EAQUALS organisation as Special Advisor, and is a member of the Board of OUP’s “English Language Teaching Journal” and CUP’s “Language Teaching Journal”. He is a Fellow of the Royal Society of Arts, a Member of the Institute of Directors and a Member of the Society of Authors, London.

**Lourdes Casanova** is Lecturer in the Strategy Department at INSEAD, specialising in international business with a focus on Latin America and multinationals from emerging markets. A Fulbright Scholar during 1987-1989, she has a Masters degree from the University of Southern California and a PhD from the University of Barcelona. She has taught at INSEAD since 1989, and was a visiting professor at the University of California at Berkeley from 1996-1999. In 2010 she was a visiting faculty at the Judge Business School, University of Cambridge and at the Latin American Centre, University of Oxford. She is a visiting faculty at the University of Zurich, Deusto Business School, ESADE, Universidad Pompeu Fabra and a consultant of the Inter-American Development Bank. She is the author of “Global Latinas: Latin

America's emerging multinationals" published by Palgrave Macmillan in 2009 and has published numerous articles in international journals. At INSEAD she is responsible for the Goldman Sachs 10,000 Women initiative and is co-leading the InnoLatino research project on Innovation in Latin America, a 3-year OECD/INSEAD project funded by Fundación Telefónica. She is a member of the Advisory Committee European Union/Brazil, the Global Agenda Council of the World Economic Forum on the future of Mobile Telecommunications, and the Nominating Committee of the World Innovation Summit (HIT Barcelona).

**John Clegg** is a freelance education consultant based in the U.K. He worked previously in the School of English Language Teaching at Thames Valley University. He specialises in education through the medium of English as a second language in primary and secondary schools. He works with teachers, schools and education authorities in content and language integrated learning in Europe; in English-medium and bilingual education in Africa, the Middle East and Asia; and in multicultural education in the U.K. He also writes content-based ELT materials for the Canton of Zurich in Switzerland. At present he is lead consultant to the Qatar academic language programme for English-medium teachers of mathematics and science.

**Hywel Coleman** is Honorary Senior Research Fellow in the School of Education at the University of Leeds, U.K. and also a Life Fellow of the University. He is a Trustee of the Language & Development Conferences ([www.langdevconferences.org](http://www.langdevconferences.org)) and has edited the Proceedings of two of these conferences. Hywel is interested in teacher education and language-in-education policy in developing countries. He has undertaken consultancies for the British Council, the U.K. Government's Department for International Development, World Bank, Asian Development Bank, Soros Foundation and Aga Khan Foundation in Africa, the Middle East and Asia. He received an OBE for services to education in Indonesia, where he lives.

**David Crystal** is Honorary Professor of Linguistics at the University of Bangor, U.K. and works from his home in Holyhead, North Wales, as a writer, editor, lecturer, and broadcaster. He is one of the world's foremost experts on the English language. He read English at University College London, specialised in English language studies, then joined academic life as a lecturer in linguistics, first at Bangor, then at Reading, where he became Professor of Linguistics. He received an OBE for services to the English language in 1995. He is the author, co-author or editor of over 120 works. His books include "The Cambridge Encyclopaedia of the English Language", "English as a Global Language", and "The Stories of English". He is a Fellow of the British Academy.

**Janet Enever** is Professor of Language Teaching and Learning, Umeå University, Sweden, taking up this post in September 2011. She holds a doctorate in primary languages policy, having worked as a U.K. primary teacher, an EFL teacher, a lecturer in Poland and Hungary and, for the past ten years, as a senior lecturer at London Metropolitan University where she co-ordinated the MA Primary ELT: Policy & Practice, contributed to the MA TESOL programme and supervised PhD students. From 2007-10 she coordinated a major three year European Commission-funded research study, Early Language Learning in Europe (ELLiE) [www.ellieresearch.eu](http://www.ellieresearch.eu). Her main research and consultancy interests are primary language policy and practice, and the impact of globalisation on language provision in educational contexts.

**María José Ferrari** is Associate Professor of Critical Thinking at IE University in Segovia, Spain. She previously worked at Columbia University, where she received her PhD in Hispanic Studies in 2009. She also holds a BA in Hispanic Philology, and a Law degree from Universidad Complutense, Madrid. She has taught courses on theoretical and applied linguistics, cultural studies, intellectual history and literature, as well as Spanish as a foreign language. She is the author of several articles on literature, applied linguistics, and the policies of linguistic education.

**Arlene Gilpin** has worked in education and applied linguistics teaching for over 40 years. For many years she lectured at the University of Bristol Graduate School of Education, where she developed an innovative Masters programme, using methods of consultation with students, employers and future students that only now are beginning to become standard practice. She has had close links with countries in East Asia (Malaysia and Singapore) and has worked extensively in India and Pakistan, usually on projects working directly with teachers in resource-poor environments. She has had a long commitment to the well-being of international students, and spent eleven years working with other academics in the Tuning Project, funded by the European Commission, to implement the Bologna Declaration in fact as well as intention for the benefit of students. She has been involved with collaborative projects in Europe, Latin America, Russia, Georgia, the Middle East, and Africa focusing on quality issues in education provision, and has published widely on teacher education. She is currently a Senior Expert at the Tuning Academy at the University of Deusto in Spain.

**Steve Green** is a senior British Council officer and has over 30 years experience in international cultural relations, most recently as Team Leader for the Presidency of the Network of the European Union National Institutes of Culture (EUNIC). He is a frequent contributor to European cultural policy conferences and debates.

**David Hayes** is currently Graduate Program Director, Department of Applied Linguistics, Brock University, Canada. He has extensive experience of training English teachers and teacher-trainers in South and South-East Asia, working on bilateral educational development projects funded by the U.K. Government's Department for International Development and managed by the British Council. He has published widely on English language teacher development, in which he holds a PhD. Another of his current research interests is the lives and careers of non-native speaking teachers of English and he has recently published on this topic in the "Harvard Educational Review",

"Asia Pacific Journal of Education", "Language Teaching Research", "RELC Journal", "System" and "TESOL Quarterly".

**John M. Lipski** is Edwin Erle Sparks Professor of Spanish Linguistics at Pennsylvania State University. He has taught at Newark State College/ Kean College of New Jersey, Michigan State University, the University of Houston, the University of Florida, and the University of New Mexico. His research interests include Spanish phonology, Spanish and Portuguese dialectology and language variation, and the African contribution to Spanish and Portuguese. His books include "Linguistic aspects of Spanish-English language switching"; "Fonética y fonología del español de Honduras"; "Latin American Spanish"; "El español de América"; "A history of Afro-Hispanic language"; and "Varieties of Spanish in the United States". He is the author of more than 250 articles on all aspects of linguistics, language, and literatura. He has served as editor of "Hispanic Linguistics", associate editor of "Hispania", and is currently editor of a Georgetown University Press series on Hispanic linguistics.

**Ángel López García** has been Professor of General Linguistics at the University of Valencia since 1981. His doctoral research was in Romance philology. He is the author of several books, including "El boom de la lengua española" (2007); "The neural basis of language" (2007); "La lengua común en la España plurilingüe" (2009); "Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española" (2010); and "Anglohispanos" (2010). He has been a visiting professor at the universities of Virginia, Minnesota, Mainz, Tucumán, and Aarhus, and he has been awarded several prizes during his career - the XIII Premio Anagrama for Essay in 1985; the VIII Premio Constitución for Essay in 1990; and the Prix Honoré Chavée de l'Académie Française in 2001. He is a correspondiente of the Academia Norteamericana de la Lengua Española and member of the Academia Aragonesa del Català.

**Humberto López Morales**, born in Havana in 1936, is Secretary-General of the Asociación de Academias de la Lengua Española (Association of Academies of the Spanish Language), holds a

PhD in Romance Languages from the Universidad Complutense in Madrid and has honorary degrees from several Spanish and Latin American universities. He is a member of the Advisory Council of the Departamento de Español Urgente and President of the Asociación de Historia de la Lengua Española (History of the Spanish Language Association). He has also been a member of the Board of Trustees of the Instituto Cervantes, and its administrative board. He is the author of more than 50 books.

**Jaime Malet** has been Chairman of the American Chamber of Commerce in Spain (AmchamSpain) since 2002. He is an international consultant, lawyer and businessman. He is the founding partner of Malet & Asociados, a consulting firm specialising in international transactions and public policy with an emphasis on energy, infrastructure, finance and healthcare. He is a director of several companies, non-profit businesses and cultural organisations. He has an academic background in law (University of Barcelona and an LLM from the University of Houston) and business (Executive MBA programme from IESE, AGT from ESADE). He is a frequent speaker and writer on macroeconomics, international politics and business issues. His articles appear regularly in “El País”, “El Mundo”, “La Vanguardia”, “ABC”, “Expansión”, and “Cinco Días”.

**Álvaro Martínez-Cachero Laseca** is a graduate from the Universidad Autónoma of Madrid in geography and history, specialising in prehistory and archaeology and was a postgraduate student at the Instituto Legislativo Brasileiro in 2007/08. From 1994-2005 he occupied different jobs in the Ministry of Education of Spain, including acting as Spanish Coordinator of NARIC (National Academic Recognition Information Centre) and as a member of the working group for the elaboration of the European Directives of Recognition of Professional Titles. He has been the head of the Bureau for Education in the Spanish Embassy in Brazil and he is currently head of the Instituto Cervantes de Porto Alegre. He has participated in different educational conferences in Spain, Greece, Belgium, France, Netherlands, United Kingdom and Brazil, and

published books and articles related to the learning of Spanish in Brazil.

**Aránzazu Narbona** is currently in-company Training Manager in Centro de Estudios Garrigues, having worked in academic management since 2003. She holds a PhD in International Economy from Sciences-Po Paris (France) and the University of Alcalá (Spain). She was the recipient of the International Economy Award ‘José Luis Sampedro’ in 2007. She has undertaken several research projects in international economy and trade, the economics of language, and social and labour economics. She has published widely, including the forthcoming “El español en los flujos económicos internacionales”, Colección Fundación Telefónica, and “El español como instrumento de la internacionalización empresarial” in 2011, both with Juan Carlos Jiménez. She has more than ten years teaching experience in Spain and the U.S.A., having worked in several international programmes including at DePaul University (Chicago), University of Southern California (Madrid campus), and the European School of Economics (ESE Madrid). Her areas of interest include economic environment, international trade, business internationalisation, regionalism and the European Union.

**Susy Ndaruhutse’s** expertise lies in education policy, strategy and finance, and she has worked with a range of developing country governments, donors and NGOs in a capacity building context on short and long-term assignments. She also undertakes policy-based research and has co-authored policy papers on grade repetition, national education reform and teacher management issues in developing countries, and the scaling up of aid in fragile and conflict-affected states. She has co-authored a book for UNESCO on “Donors’ Engagement in Fragile and Conflict-Affected States” and a forthcoming book chapter on teacher compensation in situations of fragility. She has recently been managing a joint research programme with Save the Children on mother-tongue based multilingual education. She is Principal International Consultant with the CfBT Education Trust, based in the U.K.

**Jaime Otero** is Senior Analyst at the Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. From 1990 to 1998 he was Programme Coordinator and subsequently Deputy Director at the Instituto de Cuestiones Internacionales y Política Exterior. Until September 2003 he was head of the Instituto Cervantes in Utrecht, Netherlands. He writes and lectures regularly on cultural diplomacy and the role of languages in international affairs. He is the editor of several books, including “El peso de la lengua española en el mundo” (coordinated by the Marqués of Tamarón) and “Lenguas en el ciberespacio: el español en perspectiva comparada” (with Hermógenes Perdiguero). With Francisco Moreno he is the author of a series of studies on Demolinguistics, including the “Atlas de la lengua española en el mundo”. He is currently preparing a book with Elvira Marco on cultural management.

**Jelena Plantak** has worked for the research team at CfBT Education Trust for more than three years. She writes and edits research reports as well as providing direct support to the management of research and development projects. She is responsible for dissemination of research publications and has recently been one of the authors of a literature review titled, “What lasting educational benefits can be created from Mega Events?”. Jelena has an MA degree in Human Rights from Kingston University.

**Philip Powell-Davies** is an educationist and social development specialist with a research background in the governance of international education policy in developing country contexts, and the qualitative analysis of organisational change and capacity building, particularly in the public sector. He holds a PhD in international aid policy as well as other degrees in applied linguistics, social development management and governance. He has research interests in language policy and language and development. He has been a senior manager and country director of international organisations as well as holding senior advisory positions with

national governments and as programme director of national development strategies. He worked as a teacher and trainer in ELT for many years and remains an external assessor for the University of Cambridge’s DELTA qualification. He has edited several collections of papers on language and policy/planning papers and has authored a number of textbooks. He is currently a senior consultant with GIZ and the World Bank advising on education capacity development in S Asia.

**Maria Stoicheva** is Associate Professor at the Department of European Studies, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her doctoral research and interests are in philosophy of language, analytical philosophy and social and political philosophy. She is also involved in work in language policy, European dimensions of education, the comparative study of education and language policies in the context of European integration and cooperation. She also conducts studies in the area of language and identity. She has been a member of the Bureau of the Council of Europe’s European Language Portfolio Validation Committee and of several EU independent expert groups.

**Teresa Tinsley** was until recently a Director of CILT, the U.K. National Centre for Languages, where she was responsible for planning, delivery and communications. During her 8 years in that role she led the development of many aspects of the organisation’s work, including publishing, research, PR and the promotion of languages. She directed the EU’s ‘ELAN’ research project on the economic value of languages to European business, and was co-leader of the Council of Europe’s VALEUR (Valuing all Languages in Europe) project. Before joining CILT in 1992 she was a staff member of the Spanish Embassy in London and was instrumental in developing the promotion of Spanish as a foreign language in the UK. She is the author of several books including an adaptation/translation of a Spanish Grammar, and regularly contributes to press and journals. She now works in a freelance capacity.







**Word for Word** examines the social, economic and political impact of Spanish and English in the world today. The book explores a broad range of issues, from language policy and its influence on the state of language learning in schools, and the language dimensions of student mobility in Europe and beyond; to the role of English and Spanish in driving business and economic growth; and the shifts and changes in Spanish and English as dominant global languages. Each language is considered separately, in contact with each other, and then set in a broader socio-economic and political context.

The inter-dependence of national identity, language policy, languages in the education system, the needs of the workplace, and the interests and concerns of parents and communities is clearly delineated in *Word for Word / Palabra por palabra*. The cognitive, linguistic and cultural impacts on the individual and the community are also potentially immense, as several of the papers in this collection make clear. It is clear that the rise of dominant global languages does not easily encourage consensus about their potential benefits, and *Word for Word / Palabra por palabra* does not shy away from exploring these.

**Palabra por palabra** examina el papel del español y el inglés en el mundo actual y su impacto social, económico y político. El libro explora una amplia gama de temas, desde el estado del aprendizaje de lenguas en el sistema educativo a la dimensión lingüística de la movilidad estudiantil dentro y fuera de Europa; desde el papel del español y el inglés como motor de los negocios y del crecimiento económico a los cambios y variaciones en estas dos lenguas globales. Tanto el español como el inglés se consideran de manera independiente y como lenguas en contacto, y se sitúan en un contexto socioeconómico más amplio.

La interdependencia entre la identidad nacional, la política lingüística, las lenguas en el sistema educativo, las necesidades laborales y los intereses y preocupaciones de los padres y la sociedad quedan delineados con claridad en *Word for Word / Palabra por palabra*. El impacto cognitivo, lingüístico y cultural sobre el individuo y la comunidad son potencialmente inmensos, como indican varios artículos de esta colección. Es evidente que el auge de las lenguas globales dominantes no genera un fácil consenso sobre sus beneficios potenciales, y *Word for Word / Palabra por palabra* no rehúye abordar estos problemas.

