

Análisis de necesidades para un curso de variación lingüística dirigido a estudiantes de ELE

LLUIS ALGUÉ-SALA

Universidad de Shantou

alguesala@stu.edu.cn

Resumen

El presente estudio describe el proceso de elaboración de un análisis de necesidades para un curso de variación lingüística dirigido a estudiantes de cuarto curso de filología hispánica en una universidad china. Siguiendo el marco teórico de Brown (2009) para la elaboración de análisis de necesidades, se realiza una investigación empírica con cuestionarios a estudiantes y entrevistas a profesores para determinar el punto de partida de los participantes del curso, paso previo para el establecimiento de los objetivos que el grupo meta debería alcanzar tras cursarlo. Entre los principales hallazgos se identifica la necesidad de impartir conocimientos sociolingüísticos básicos para minimizar la presencia de sesgos asociados con las percepciones del binomio lengua-dialecto en los países hispanohablantes y en China, la necesidad de impartir contenidos para enriquecer los conocimientos de las variedades del español más allá de los bloques España-Hispanoamérica y la implantación de pedagogías críticas en cuanto las dimensiones que la variación lingüística puede tomar tanto en la lengua meta como en la lengua materna.

Palabras clave

ELE; variación lingüística; China; análisis de necesidades.

Analysis of the Needs for a Spanish Language Variation Course in Spanish as a Second Language

Abstract

This article describes the elaboration process of a needs analysis for a Spanish language variation course for senior Spanish Major students in a Chinese University. With Brown (2009) needs analysis as a theoretical framework, this empirical study uses questionnaires for students and interviews for teachers to establish the starting point for the participants enrolled in the course as a preliminary step to determine the goals to achieve after its completion. Findings show the need to teach basic sociolinguistic knowledge to minimize the amount of biases associated with the binomial language-dialect in China and Spanish-speaking countries, the need to include contents to enrich students' knowledge about Spanish varieties further than its understanding as two blocks (Spain-Spanish America), and the introduction of critical pedagogies aiming to develop a better understanding of the dimensions that linguistic variation can take in Spanish as well as in their mother tongue.

Keywords

Spanish as a Foreign Language; Linguistic Variation; China; Needs Analysis.

Recibido el 29/03/2023

Aceptado el 26/07/2023

1. Introducción

Bien entrado el siglo XXI, e independientemente del prisma ideológico desde el cual se enfoque (Senz, 2011), la necesidad de incluir la variación lingüística en la enseñanza de ELE está ampliamente aceptada tanto desde un punto de vista académico (Andión-Herrero, 2007; Muñoz-Basols y Hernández-Muñoz, 2019; Paffey, 2019) como institucional (Battaner y López, 2019; Bueno-Hudson, 2019). Dicho compromiso se encuentra también reflejado en el MCER, donde dentro del desarrollo de las competencias sociolingüísticas destacan epígrafes dedicados a los «dialectos y acentos», a las «diferencias de registros» o a la capacidad de «mediar con eficacia y naturalidad entre usuarios de la lengua meta y miembros de su propia comunidad teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas».

Esta corriente variacionista ha llevado a un importante desarrollo intelectual en cuanto a la aplicación pedagógica de la variación en clase de ELE (Andión-Herrero, 2019; Moreno-Fernández, 2019). Académicos como Blake y Zyzik (2016) son particularmente optimistas acerca de su inclusión real, a pesar de que la cantidad de retos sigue siendo ingente. De este modo, resulta de imperiosa necesidad sensibilizar tanto a profesores como a estudiantes ante aspectos vinculados, especialmente, con la variación diatópica (Company, 2019; Da Silva y Andión-Herrero, 2019), así como con la diastrática (Andión-Herrero, 2019). Ello involucraría prácticamente todos los niveles: la preparación de materiales didácticos adecuados (Andión-Herrero, 2019); la preparación de los docentes, cuyo comportamiento en el aula respecto a la variación permanece desconocido (Muñoz-Basols y Hernández-Muñoz, 2019); las políticas de las instituciones educativas (Da Silva y Andión-Herrero, 2019), que difícilmente reflejan su presencia a nivel curricular (Muñoz-Basols y Hernández-Muñoz, 2019); o las necesidades y expectativas de los alumnos en cuanto a la variación y las variedades en las que se presenta la lengua española (Da Silva y Andión-Herrero, 2019).

Desde estos dos últimos puntos de vista, la implantación de cursos específicos de variación lingüística se presume como una medida adecuada para aportar a los estudiantes de ELE dicha sensibilización y concienciación. Una rápida ojeada en internet permite observar una progresiva inclusión de cursos de esta tipología en estudios universitarios de filología o másteres de enseñanza de ELE en Europa y América.

Alejado del paradigma occidental aparece China, país en el cual los modelos lingüísticos tienden de manera clara a la estandarización y a la homogenización tanto a nivel de políticas lingüísticas por lo que se refiere a las lenguas nacionales (Gao, 2015; Zhao y Liu, 2021) como extranjeras (Zhang y Song, 2022). En este último ámbito, el cuerpo de investigación referente a la variación lingüística en el campo de ELE es aún escaso, si bien su estudio y el de cuestiones relacionadas (Algué-Sala, 2021; Algué-Sala, 2022; Chen, 2021; Song y Wang, 2017; Wang, 2021) está adquiriendo progresiva relevancia aun destacando la pobre presencia de propuestas inclusivas por lo que a variación lingüística se refiere en las clases universitarias (Chen, 2017).

A través de una investigación empírica y usando como marco de investigación el análisis de necesidades, elemento indispensable para el diseño exitoso de cualquier plan curricular (Brown, 2009), este artículo tiene como propósito fundamental

dilucidar los objetivos de aprendizaje para un curso de variación lingüística del español en alumnos universitarios chinos de cuarto año. Contribuye, además, al desarrollo del conocimiento acerca del abordaje de la variación lingüística desde un punto de vista de diseño de currículum y responde a la necesidad de realizar estudios empíricos que «aporten datos suficientes para identificar qué es lo que se está haciendo realmente en las aulas» y muestren «el alcance de las transformaciones impulsadas por los agentes normativos» (Muñoz-Basols y Hernández-Muñoz, 2019:7) en el entorno ELE.

2. El abordaje de la variación lingüística en China en el entorno ELE universitario

Muñoz-Basols y Hernández-Muñoz (2019) mencionan tres áreas en las que el campo del ELE debería transformarse en los años venideros para permitir una completa inclusión del mundo hispanohablante y, por ende, de la variación lingüística: el componente ideológico en la multiplicidad de perfiles y contextos, la indagación de percepciones y actitudes hacia determinadas variedades y la conexión entre instituciones para fomentar la diversidad en currículos y materiales. Si bien la información acerca de la mayoría de estas variables en el caso de China es escasa, nos sirve como marco para describir el estado de la cuestión en relación al tratamiento de la variación lingüística en el contexto de estudio.

2.1 Componente ideológico y contextual: entorno sociolingüístico general de China

Las políticas lingüísticas llevadas a cabo los últimos años en China, durante los cuales los esfuerzos para la completa extensión del mandarín estándar han sido notables, reflejan una situación de diglosia (Zhang, 2022). En un entorno sociolingüístico altamente complejo (Kurpaska, 2010), el mandarín estándar domina en términos de prestigio respecto a la mayoría de hablas del país, conocidas como dialectos a pesar de la completa ininteligibilidad entre ellas, entendidas como ramas de la lengua nacional en su variante local derivadas de una entidad superior (Gao, 2015). Esta clara jerarquización lingüística y el diferente entendimiento del binomio lengua/dialecto en comparación con los consensos propios en la mayoría de los territorios de habla hispana es una primera cuestión fundamental a tener a cuenta por lo que concierne al entendimiento de los términos centrales en clave de variación en China.

Dentro del entorno universitario chino, los estudios de Filología Hispánica están regulados por el Ministerio de Educación a través del Plan Curricular del Español para Períodos Básicos y Superiores diseñado por la Comisión Asesora para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades. Ello hace que, si bien hay cierta libertad en la elección de los cursos optativos, todos los centros enfoquen de manera muy homogénea las asignaturas troncales.

Song y Wang (2017) y Wang (2021) coinciden en que el modelo utilizado de manera general en dichos entornos es el español estándar peninsular septentrional,

respondiendo a la norma académica de la RAE. Así, se sigue un modelo que pone el foco en el español basado en Castilla, entendido como un corpus creado a partir de la norma tradicional en ámbitos educativos (Bárkányi y Fuertes, 2019). Ello asignaría a dicha variedad la condición errónea de estándar (Ortiz-Jiménez, 2019) con todas las consecuencias que ello supone, tales como su entendimiento como modelo de corrección, su supuesta universalidad, la exposición a un modelo con cierta artificialidad (Amorós, 2009) o la poca aceptación de desviaciones ya no solo de carácter diatópico, sino también de carácter diastrático (Andión-Herrero, 2019). Chen (2017) identifica también esta realidad y defiende la necesidad de desplegar la variación diatópica en clase desde perspectivas panhispánicas por cuestiones instrumentales — debido a la creciente presencia de China en América Latina— aprovechando el «surgimiento de la conciencia del panhispanismo en la enseñanza del español en China» (Chen, 2017:233).

2.2 Percepciones y actitudes

2.2.1 Alumnos

Los estudios empíricos acerca de actitudes y percepciones hacia cuestiones asociadas con la variación en entornos universitarios chinos de ELE son escasos. Song y Wang (2017) destacan actitudes positivas hacia aquello considerado español estándar, asociado con la variedad peninsular septentrional, y lamentan la ausencia de otras variedades diatópicas en el entorno educativo. Algué-Sala (2021) confirma estos hallazgos, añadiendo una clara jerarquización entre dos bloques (Company, 2019), el considerado peninsular y el americano, siendo el conocimiento explícito del segundo escaso y siempre en contraposición con el primero. Del mismo modo, y a diferencia de Song y Wang (2017), no identifica atributos negativos en las variedades no asociadas con España. De manera parecida, Algué-Sala (2022) y Chen (2017) indican actitudes positivas hacia la presencia de diferentes variedades en clase, si bien estas se atenuarían notablemente cuando se confrontan con posibles retos derivados de su aplicación, tales como la exposición simultánea a profesores que usan diferentes variedades, el empleo de materiales que hacen uso de diferentes variedades o la exposición temprana a enfoques multivariedad, considerando mejor adquirir una variedad primero y luego otra.

2.2.2 Profesores

Apenas existe evidencia empírica acerca de las percepciones, actitudes o el manejo de la variación/variedades en entornos universitarios en China por parte de los profesores. Además, y debido al dinámico y cambiante entorno educativo chino (Chen, 2017), al incipiente desarrollo de los departamentos de español y a la falta de una estructura firme y consolidada que sirva como referencia para aproximarse de manera precisa a la realidad del panorama ELE en el país, estimar cualquier realidad asociada con la variación en clase por parte del cuerpo docente más allá del rol hegemónico del español peninsular septentrional resultaría excesivamente pretencioso. Estudios con muestras muy reducidas (Chen, 2017) o meramente descriptores del contexto (Song y

Wang, 2017; Wang, 2021) dibujan un escenario con una abrumadora mayoría de profesores extranjeros provenientes de España que usan la llamada variedad peninsular de manera preferente. Chen (2017) apunta, además, a España como destino principal de formación del futuro profesorado chino, realidad que reforzaría aún más la hegemonía y carácter prioritario de las variedades peninsulares como vehiculares en entornos universitarios chinos de español. La inclusión de rasgos de diferentes variedades en la práctica docente, a pesar de entenderse como beneficioso y necesario, llega a calificarse de excesiva al identificarse como un reto de grandes dimensiones. Ello se alinea con la visión de Andiñ-Herrero (2019), según la cual la sensibilidad por parte de los profesores hacia dicho entendimiento de la lengua existe, pero las visiones lectocéntricas de los docentes impiden una implantación que pudiera considerarse suficiente.

Aun así, el papel del profesorado como elemento definitorio de la inclusión o no de la variación lingüística parece no ser determinante, pues es la propia institución con su currículo o los manuales quienes desarrollan un rol más relevante en esta toma de decisiones (García Fernández, 2010), alejada, nuevamente, de las necesidades de los alumnos.

2.3 Materiales y exámenes

2.3.1 Materiales

De igual manera que sucede en el campo del ELE a nivel global (Amorós y Moser, 2019), el modelo de referencia en los manuales en China es el español castellano, más concretamente, su variedad culta septentrional. Se trata de la variedad central en *El Español Moderno* (2014), manual de uso compartido en las principales asignaturas troncales, totalmente hegemónico a nivel nacional. Wang (2021) lo analiza desde un punto de vista del manejo de la variación diatópica, demostrando la omnipresencia y práctica unicidad de dicha variedad en los planos fonéticos, morfosintácticos y léxicos. Del mismo modo, la inclusión de los escasos apartados poniendo en relieve la variación, tal y como sucede en manuales occidentales (Borrego, Recio y Tomé, 2019), desaparece progresivamente a medida que la complejidad de los conceptos estudiados aumenta. Se ignoran, asimismo, variedades diastráticas. Tiedong (2013) analiza otros tres materiales de uso menos frecuente en China indicando manejos muy similares de la variación.

2.3.2 Exámenes

En China, la creencia acerca de la superación de exámenes como elemento determinante para el desarrollo profesional y la movilidad social se remonta a milenios (Yu y Suen, 2005). El carácter trascendente que se les otorga se extiende en todos los ámbitos educativos, reflejado en los exámenes nacionales EEE-4 y EEE-8, administrados en el segundo y cuarto año de la carrera de filología hispánica respectivamente. Son elaborados por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades (Secoeleu) y de contenido diseñado a través del temario de *El Español Moderno* (García y Becerra-Bolaños, 2015). Su formato incluye,

en su mayoría, preguntas de respuesta cerrada. Wang (2021) realiza un análisis sobre el abordaje de la variación en dichas pruebas durante la década de 2010 prestando especial atención a las respuestas que se consideran válidas, identificando, nuevamente, un claro sesgo hacia el español peninsular septentrional.

3. Análisis de necesidades

Se entiende como análisis de necesidades todos los procesos de recolección de datos acerca de las necesidades de un determinado grupo (Brown, 2009). En contextos educativos, este análisis se focaliza en las necesidades de los estudiantes, que a su vez se traducirán en objetivos de aprendizaje, paso inicial para la configuración de materiales, actividades y pruebas evaluatorias. Es, por lo tanto, un primer paso esencial para el desarrollo curricular al determinar la situación del grupo en el presente. Serafini, Lake y Long (2015) identifican la literatura existente, las entrevistas, los cuestionarios y la observación de los participantes como principales fuentes de información para dichos análisis.

En el entorno de la enseñanza de segundas lenguas, las experiencias con la implementación de estos análisis son abundantes para el diseño de cursos de lengua para fines específicos desde enfoques de aprendizaje de lenguas por tareas (Serafini, Lake y Long, 2015), así como en la adquisición de cualquier segunda lengua y destrezas relacionadas (Boroujeni y Fard, 2013). Hasta la fecha, no constan estudios empíricos en los cuales se exponga el procedimiento de análisis de necesidades para cursos específicos de variación lingüística a nivel universitario.

Brown (2009) propone, entre otros y a modo de dicotomía, el planteamiento de estrategias para su confección desde enfoques orientados a objetivos respecto al proceso o al contenido respecto a la metodología, determinando como idónea una combinación de ambos marcos desde enfoques flexibles. Desde un prisma educativo, defiende una progresión para su elaboración que responde a la siguiente estructura:

1. Preparación previa
 - a. Definición del objetivo del análisis de necesidades
 - b. Definición de la población
 - c. Decisión del abordaje del programa del curso
 - d. Identificación de restricciones
 - e. Selección de los procesos de recolección de datos
2. Desarrollo del análisis de necesidades
 - a. Recolección de datos
 - b. Análisis de datos
 - c. Interpretación de resultados
3. Uso de los resultados del análisis de necesidades
 - a. Determinación de objetivos
 - b. Evaluación e informe del análisis de necesidades

A partir de esta estructura, en el apartado de metodología se presenta, de manera sucinta y como elemento contextualizador, las características de la preparación previa (1) para el análisis de necesidades, poniendo especial énfasis en la confección de los instrumentos empleados y en la recolección de datos. El apartado vinculado al desarrollo del análisis de necesidades (2) corresponderá a los resultados y a la discusión, concluyendo el artículo con el uso de los resultados (3) como fundamento para la determinación de objetivos del curso, esto es, las implicaciones pedagógicas.

4. Metodología

4.1 Preparación previa

Siguiendo los cinco puntos de la primera parte del marco teórico propuesto por Brown (2009), el objetivo (1.a) de este análisis de necesidades es el diagnóstico de la situación inicial de un grupo de estudiantes chinos de cuarto año de español previo a cursar la asignatura de variación lingüística en cuanto a sus conocimientos basales acerca de la variación en la lengua española. Se trata (1.b) de un total de 18 alumnos de cuarto curso de filología hispánica, con un nivel C1 en destrezas receptivas y B1-B2 en destrezas productivas, de 21 años de media, 17 de género femenino y uno de género masculino. Todos ellos identifican el mandarín como su lengua materna, además del cantonés en ocho de ellos. Tres de ellos afirman hablar el dialecto de Chaoshan, la zona donde se encuentra la universidad. Para aumentar los niveles de confiabilidad y validez en el proceso de recolección de datos (Serafini, Lake y Long, 2015), se incluyen en el análisis entrevistas a tres de los profesores que han impartido clases al grupo meta en cursos anteriores, dos de nacionalidad china y uno de nacionalidad española.

El análisis de necesidades se plantea (1.c) para la creación de un programa de curso fundamentado en una organización de materiales en los cuales los contenidos se presenten paulatinamente a través de tareas para permitir la elaboración de un producto final tras las ocho sesiones de las cuales consta el curso. No se identifican limitaciones (1.d) relevantes para llevar a cabo el análisis de necesidades debido al pleno acceso y disponibilidad de los participantes involucrados. El carácter homogéneo de los participantes también facilitará la interpretación de los datos recogidos. A continuación, se detalla el proceso de selección de recolección de datos (1.e).

4.2 Selección de los procesos de recolección de datos

4.2.1 Alumnos

El análisis se llevó a cabo teniendo en cuenta la naturaleza específica del contexto y con un enfoque centrado en los alumnos a través de un cuestionario con enunciados presentados en forma de escalas de Likert con valores discretos del 1 al 5 (1, muy en desacuerdo; 5, muy de acuerdo). Algunos enunciados se presentaron de forma inversa para evitar una acomodación en un determinado sentido al responderlas. Se establecieron tres bloques principales con el objetivo de determinar el punto de partida en diferentes ámbitos asociados con la variación lingüística del español: el primero hace

referencia a los conocimientos sociolingüísticos generales, en el cual se presentan ocho ítems acerca de cuestiones fundamentales inequívocas, de respuesta correcta o incorrecta (1,2, incorrecto; 3, desconocimiento; 4, 5, correcto), dirigidas a identificar sesgos y estigmatizaciones lingüístico-sociales (Company, 2019). El segundo bloque constaba de once ítems y respondía a la necesidad de identificar la percepción de la diversidad lingüística en general, en la lengua de estudio y sus territorios de habla y en la propia lengua materna; se trata de un bloque contextualmente situado. A diferencia del bloque anterior, las respuestas de estos ítems deben entenderse meramente como percepciones. Resulta necesario añadir, también, que en los ítems de estos dos primeros bloques se priorizó el uso del término dialecto con su traducción china (*fangyan*) al de variedad al considerar que era el único con el cual los participantes estarían familiarizados. El tercer bloque está orientado a dilucidar la percepción de los alumnos acerca de la corrección y de aquello considerado estándar a partir de su experiencia de más de tres años estudiando español, y su presencia responde a la necesidad de conocer cómo unos enfoques, en principio, alejados de visiones inclusivas en cuanto a la diversidad en la que se presenta la lengua española a tenor de la revisión de la literatura acerca del trato en las clases de ELE, influirían en sus percepciones de la variación más allá de lo diatópico.

4.2.2 Profesores

Los tres profesores (tabla 1) respondieron entrevistas de carácter abierto, flexibles, conceptualizadas como instrumentos para la práctica social (Talmy y Richards, 2011) y entendidas como elementos reveladores de actitudes, creencias y estados mentales. Todos ellos habían impartido clases al grupo meta anteriormente. A partir de cuatro preguntas guía, el entrevistador estableció una conversación informal acerca de su percepción acerca del punto de partida de los alumnos del curso, su opinión acerca de sus necesidades desde un punto de vista de variación y cuestiones relacionadas con las categorías en las cuales se distribuye el instrumento de los alumnos.

Tabla 1. Perfil de los profesores participantes en el análisis de necesidades

Pseudónimo	Nacionalidad	Formación y país	Edad	Años de experiencia
Juan	Española	Doctorado – España	38	13
Sonia	China	Doctorado – España	31	4
Irene	China	Doctorado – España	29	2

4.3 Procedimientos y codificación de datos

4.3.1 Alumnos

Un mes antes del inicio del curso, el investigador se personó en una de las clases del grupo meta para realizar la recolección de datos (2.a). Debido a lo reducido de la muestra, los formularios se respondieron en papel para evitar incompatibilidades con la tecnología. A continuación, los resultados se introdujeron en el paquete estadístico

SPSS, desde el cual se crearon histogramas de frecuencias para cada uno de los enunciados. Los ítems 1, 2, 6, 7 y 8 del bloque uno se codificaron de forma inversa de modo que valores altos en este bloque indicaran buenos conocimientos sociolingüísticos.

4.3.2 Profesores

Las entrevistas a los profesores se llevaron a cabo de manera oral y con una duración de diez minutos por persona. La grabación se transcribió y se realizó un análisis temático con la información resultante, metodología para analizar e identificar patrones de significado en datos cualitativos (Braun y Clarke, 2006).

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados (2.b) obtenidos en los tres bloques de los cuales constaba el cuestionario. La primera parte hacía referencia a los conocimientos sociolingüísticos de los participantes (figura 1). Con el objetivo de aportar claridad a la representación de los datos, los enunciados presentados de manera inversa en el formulario se han reformulado también de manera inversa en este apartado. De este modo, el color verde y naranja indican más conocimiento sociolingüístico acerca el binomio lengua y dialecto y el color azul y rojo una visión sesgada:

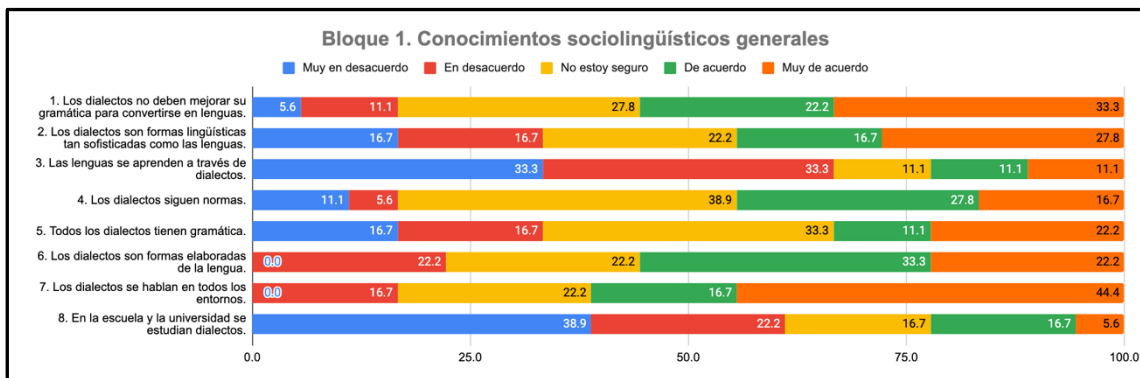


Figura 1. Bloque 1: conocimientos sociolingüísticos generales

Dados los objetivos de este estudio, un primer aspecto a destacar de los resultados es la importante proporción de alumnos ubicados en los valores correspondientes a «muy en desacuerdo», «en desacuerdo» y «no estoy seguro», pues reflejan conocimientos limitados sobre el elemento analizado. Excepto en los ítems 1, 6 y 7, en los cuales el agregado de estos tres valores se sitúa por debajo del 50 %, en el resto de ellos la mayoría de los alumnos demuestra desconocer elementos básicos asociados con la sociolingüística y la variación.

El segundo bloque hacía referencia a las percepciones sobre la diversidad lingüística de los participantes. En este caso, resulta conveniente separar los resultados en tres subgrupos: el primero, referente al entendimiento de la diversidad lingüística desde un

punto de vista general (figura 2), el segundo respecto a su lengua materna (figura 3) y el tercero respecto al español (figura 4).

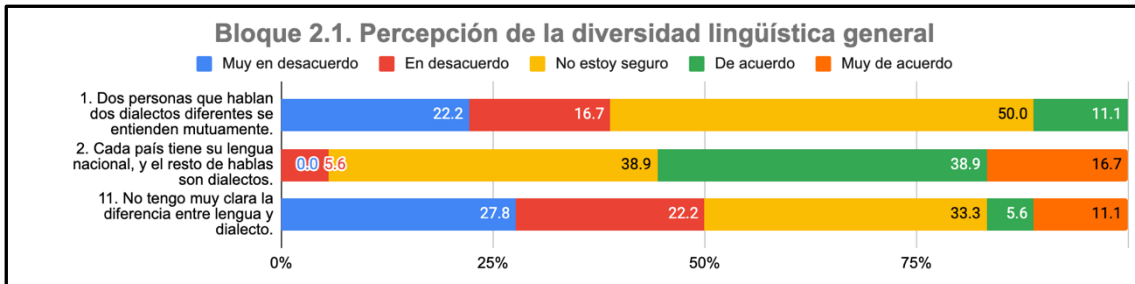


Figura 2. Bloque 2.1: percepción de la diversidad lingüística general

La figura 2 muestra un entendimiento del concepto dialecto opuesto a aquel de la mayoría de países hispanohablantes, reflejando posiciones que oscilan desde un desconocimiento de la cuestión hasta una perspectiva vinculada a la conceptualización de lengua y dialecto desde un prisma político, y en el cual cuestiones como la inteligibilidad no se toman en consideración a la hora de determinar la jerarquización entre hablas. Las respuestas del ítem 11 refuerzan esta postura.

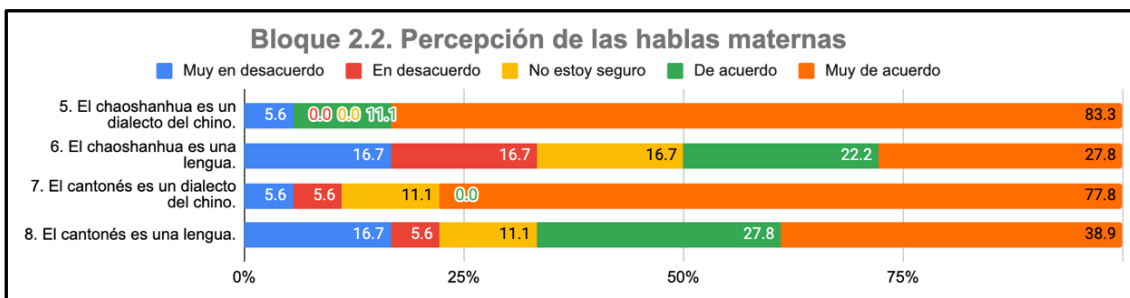


Figura 3. Bloque 2.2: percepción de las hablas maternas

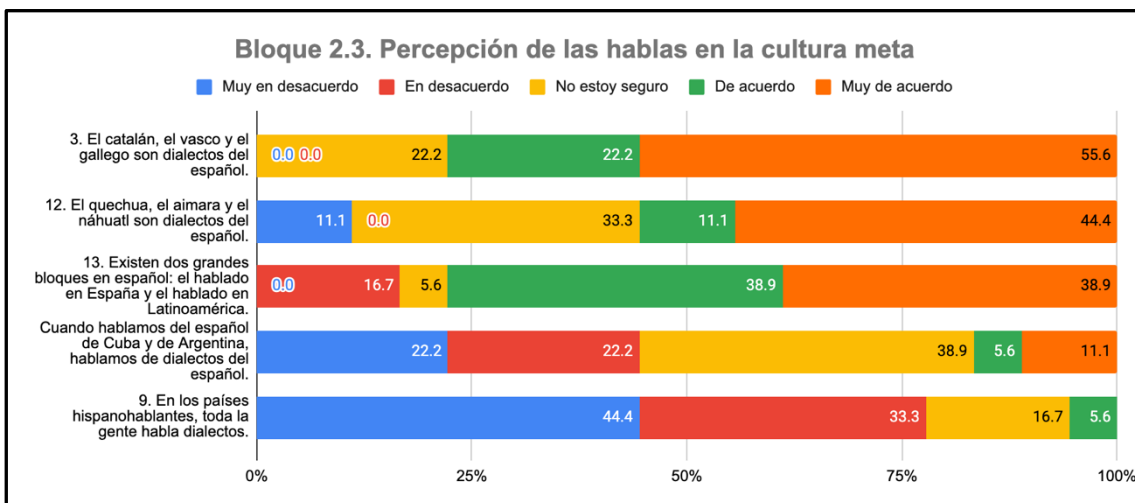


Figura 4. Bloque 2.3: percepción de las hablas en la cultura meta

Las figuras 3 y 4 confirman lo observado en la figura 2 mediante ejemplos situados contextualmente. En la figura 3, se muestran las respuestas de la contraposición entre los conceptos lengua y dialecto propios de la zona donde se realizó el estudio: el cantonés, habla ampliamente extendida en la provincia de Guangdong, y el chaoshanhua, el habla de la zona donde se ubica el centro en el cual se imparte el curso de variación lingüística. La amplia mayoría de participantes considera de manera más marcada las dos hablas como dialectos, en este caso, y de manera implícita, de una entidad superior, la lengua nacional. Simultáneamente, también las consideran lenguas, aunque no con tanta intensidad, lo cual resulta contradictorio.

Por lo que concierne a los territorios de habla hispana (figura 4), se repiten unos patrones similares que reflejan el entendimiento de todas las hablas de un país como dialectos de una entidad nacional superior. Resulta relevante también observar la percepción de la diversidad de variedades en lengua española desde un prisma bidialectal según el cual existen dos bloques monolíticos: el español peninsular y el español de América, además del rechazo de la etiqueta de dialecto a las variedades habladas en países como Cuba y Argentina aun con una cantidad importante de respuestas reflejando incertidumbre al respecto. Del mismo modo, los participantes rechazan por completo la existencia de dialectos en comunidad hispanohablantes.

El tercer y último bloque sobre el cual se recogieron datos está vinculado con la experiencia de los alumnos aprendiendo español y su percepción acerca de la variación lingüística. Los resultados se presentan también en tres subgrupos (figuras 5,6 y 7) para facilitar su entendimiento y análisis.

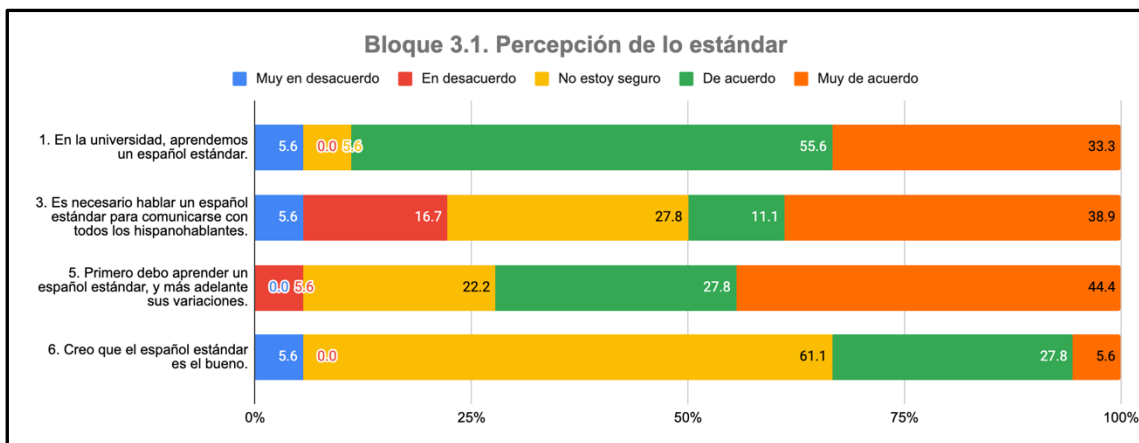


Figura 5. Bloque 3.1: percepción del español estándar

La figura 5 refleja posiciones que favorecen el uso de un estándar, entendido como aquello aprendido en la universidad y como un elemento central del cual se desprende la variación, pareciendo no dotar la condición de variedad al propio estándar. La mitad de los participantes lo entienden como una necesidad para relacionarse en el universo hispanohablante, aunque presentan importantes dudas a la hora de etiquetarlo como bueno.

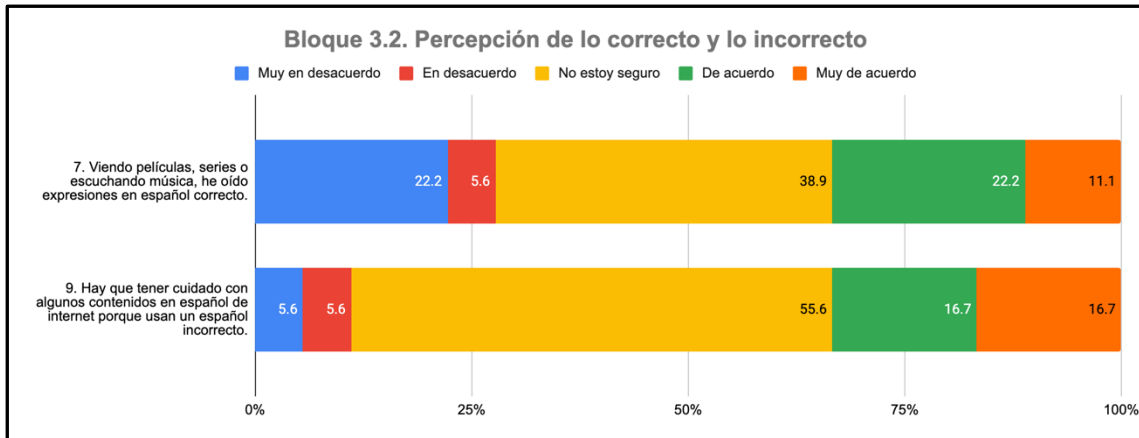


Figura 6. Bloque 3.2: percepción de lo correcto e incorrecto

En el segundo apartado del tercer bloque (figura 6) se observa la disparidad entre lo que se aprende en clase y los contenidos potenciales con los que los alumnos pueden encontrarse en entornos auténticos. Las respuestas obtenidas en los dos ítems que forman parte de esta categoría son muy parecidas, pues en ambas se observa que una tercera parte de los participantes consideran como incorrecto determinados usos lingüísticos del español propios de los medios de comunicación e internet, esto es, aquellos que no reúnen las características de las formas lingüísticas que consideran que son expuestos en clase, si bien llama la atención la gran proporción de participantes mostrándose inseguros al respecto.

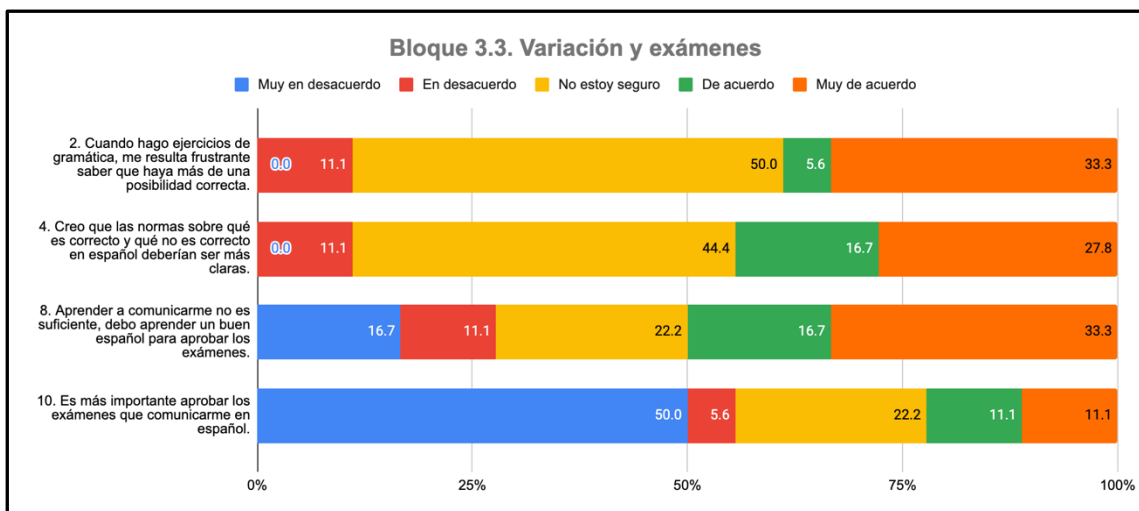


Figura 7. Bloque 3.3: variación y exámenes

El último bloque (figura 7) estaba encaminado a dilucidar la percepción de los alumnos hacia la variación en relación con los procesos evaluativos. Los ítems 2 y 4 reflejan cierta tendencia hacia la necesidad de aprender un modelo de lengua en el cual la variación no tenga un rol principal, y la necesidad de seguir unos patrones de aprendizajes normativos. Sin embargo, la mitad de los participantes no presentan una opinión clara. El ítem 8, cuyo objetivo es valorar el peso de los exámenes, de respuesta

altamente estandarizada, y su vinculación con la competencia comunicativa, refleja la importancia que los participantes otorgan a aquello que consideran un buen español como elemento que les permitirá superar las pruebas evaluativas. Estos valores, sin embargo, no hacen que los exámenes se sitúen por encima del desarrollo de competencias comunicativas como uno de los objetivos de aprendizaje de los alumnos, pues solamente un 22 % de las respuestas identifican aprobarlos como algo prioritario a comunicarse.

En cuanto a los profesores, las respuestas de las entrevistas se circunscribieron dentro de las temáticas siguientes (figura 8):

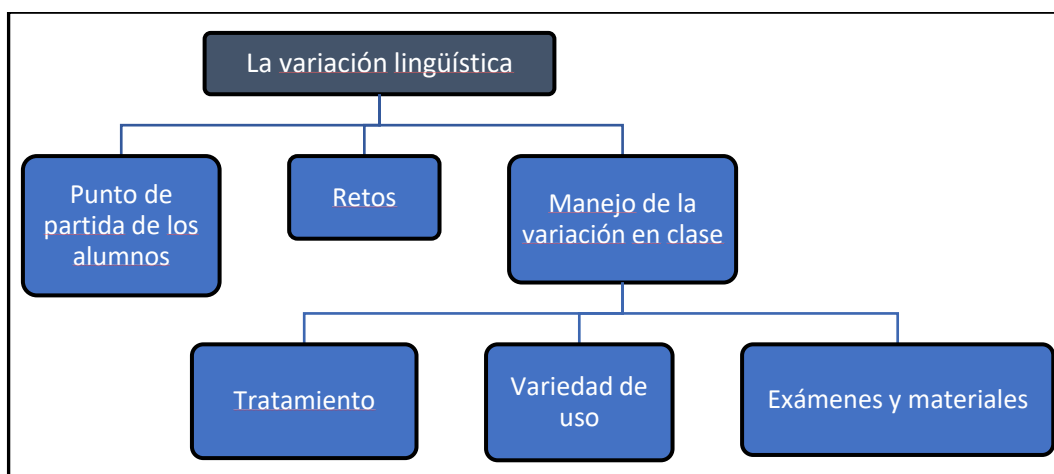


Figura 8. Análisis temático de las respuestas de los profesores

Por lo que se refiere al punto de partida de los alumnos, los profesores chinos apuntan conocimientos «muy básicos» (Irene) y «muy limitados» (Sonia) sobre variación, si bien el profesor extranjero refiere que los alumnos «tienen plena consciencia de ello» (Juan), especialmente en el plano léxico.

Los principales retos asociados a la variación mencionados son aquellos referentes a «la percepción de acentos» (Sonia), puesto que los alumnos «tienen muchas dificultades para entender a gente que no es de España, y luego dicen que lo otro no les gusta» (Irene). A pesar de ello, ninguna de las profesoras chinas cree que sea necesario un curso específico para solventar cuestiones vinculadas con la variación, sino que lo entienden como unos contenidos a desarrollarse de manera transversal durante la progresión académica, de manera contraria al profesor extranjero, quien identifica la necesidad «de ir un poco más allá» (Juan) de lo que se ve en clase.

En cuanto al manejo de la variación en clase, los tres profesores coincidieron en la relevancia de tanto materiales y exámenes como elementos condicionantes de su praxis docente en cuanto a la variación, conceptualizándolos de manera conjunta al entender los primeros como herramientas para preparar los segundos. Son prueba de ello comentarios tales como que «el modelo de lengua del Español Moderno tiene una gran influencia para los exámenes en China» (Sonia), la «necesidad de decirles a los alumnos que lo que no sale en el libro también es válido» (Irene) o la descripción del libro como elemento «determinante» (Juan) para el acceso a la diversidad lingüística de los

alumnos en los tres primeros años de estudio. En cuanto a la variedad de uso en clase, las profesoras chinas mencionan «la de la RAE» (Sonia, Irene), la cual califican de estándar definiéndolo como «un plato aceptable para todo el mundo» (Sonia) aun «habiendo muchas RAEs en el mundo de habla hispánica» (Irene). Todos los entrevistados afirman que la variación tiene presencia en su clase, aunque lo hace, esencialmente, en el plano léxico y siempre dentro del binomio España-América.

6. Discusión

Los limitados conocimientos sociolingüísticos generales de los participantes posiblemente sean uno de los elementos principales a tener en cuenta para este análisis (2.c). En cinco de los ocho ítems de los que constaba el bloque para dilucidarlos, los participantes demuestran respuestas erróneas acerca de los enunciados planteados. Estos sesgos responden, probablemente, a la marcada jerarquía en China entre «el habla común», estándar educativo de uso exclusivo en todo el país, y el resto de hablas, categorizadas como dialectos y relegadas en su amplia mayoría a entornos con los que se asocia menos prestigio (Gao, 2015). Se demuestran, además, respuestas contradictorias, tal y como sucede en la no afirmación por parte de un 66 % de los participantes acerca de existencia de gramática en los dialectos, a los cuales, sin embargo, la mayoría reconocen como formas elaboradas de lengua que siguen normas y cuya gramática no debe ser mejorada para convertirse en lengua. Estas visiones sesgadas y contradictorias sobre elementos unívocos asociados a la variación lingüística otorgan un notable margen de mejora en el aprendizaje de unos conocimientos sociolingüísticos básicos y esenciales para poder comprender todas las dimensiones de variación, reflejados también en los ejemplos planteados en las respuestas de los bloques siguientes e identificados como una de las necesidades funcionales pendientes de satisfacción en estudiantes de ELE (Soler, 2015).

La dirección de las respuestas del bloque dos refleja una percepción del binomio lengua-dialecto desde un prisma político, no lingüístico, tendencia totalmente natural habida cuenta la conceptualización propia del habla materna (Company, 2019) y resultado de naturales percepciones etnocéntricas de la cuestión, lo cual implicaría una transferencia de dichas perspectivas desde la lengua materna a la lengua meta. Entendidas las definiciones de lengua y dialecto como construcciones sociales (Moreno-Fernández, 2019), dicha realidad refleja otra necesidad de los alumnos en el estudio de la variación en la lengua española: una conceptualización clara de todos los términos asociados con la variación lingüística, poniendo el énfasis en el diferente entendimiento de la cuestión en la mayor parte de los territorios hispanohablantes en comparación con China. El último enunciado del bloque, en el cual la mitad de los participantes afirma no tener clara la diferencia entre lengua y dialecto, indica confusión en cuanto al entendimiento de dicho binomio, probablemente tras identificar contradicciones entre la conceptualización de ambos términos en la lengua materna y la lengua meta, si bien la otra mitad de participantes se sienten confiados respecto dichos conocimientos.

Al plantear las mismas cuestiones haciendo la transición desde perspectivas generales a concretas, esto es, los países de habla hispana (figura 4), se identifica

nuevamente esa transferencia de la percepción de la cuestión desde el entorno de la lengua materna a la lengua meta. En el caso de los territorios de habla hispana, en los cuales existe una «sólida cimentación de lenguas autóctonas cooficiales» (Bueno-Hudson, 2019:2), la percepción de estas como dialectos y la carga simbólica que ello resulta conforma otro aspecto a tener en cuenta en la formación sociolingüística del grupo de estudio. Esta negativa a asociar la condición de lenguas a las hablas minoritarias de países hispanohablantes contrasta con un rechazo más o menos explícito a la etiqueta de dialecto asociada a las diferentes variedades diatópicas del español en Latinoamérica (enunciado 4), seguramente por el rechazo a considerarlas entidades inferiormente jerárquicas tal y como sucede en su país. Paradójicamente, esto podría leerse como un indicador de actitudes positivas hacia las variedades diatópicas habladas fuera de España. El porcentaje residual (6 %) de participantes que se muestra de acuerdo con la existencia de dialectos en todos los países hispanohablantes potenciaría esta perspectiva a la vez que demostraría, de nuevo, el desconocimiento de realidades sociolingüísticas incuestionables tales como los dialectos o variedades lingüísticas como todas y cada una de las formas en las cuales una lengua se puede presentar (Moreno-Fernández, 2019). Por otra parte, la visión monolítica de la variación en lengua española en los bloques español y americano refleja conocimientos pobres sobre la riqueza de la variación diatópica y sus matices en el mundo hispanoamericano, realidad reforzada por las palabras de los profesores entrevistados al otorgar a las variedades hispanoamericanas, de manera explícita, el carácter marcado (Company, 2019).

En cuanto a los contenidos del tercer bloque, tanto las respuestas de alumnos como los comentarios de los profesores muestran acuerdo acerca de la necesidad de adquirir un estándar del español, incuestionable para entornos académicos (Ortiz-Jiménez, 2019). Los profesores entienden la variación como un fenómeno a añadir paulatinamente, si bien se comportan de manera parecida a los manuales, esto es, restándole importancia a medida que los contenidos aumentan en complejidad. Resultan también destacables los resultados del bloque 3.2 (figura 6), pues implican una conceptualización negativa de la variación desde un punto de vista diastrático, habida cuenta que las producciones lingüísticas de los entornos descritos generalmente caen fuera del ámbito del estándar educativo, culto, prestigioso, entorno al cual los participantes están generalmente expuestos y determinado por cuestiones extralingüísticas (Andión-Herrero, 2019). Sin embargo, las amplias franjas de respuestas en el espectro de la indecisión, del desconocimiento, impedirían hacer afirmaciones más categóricas al respecto, si bien podrían evidenciar las restricciones de su uso o el escaso deseo de acceso a contenidos propios de internet, espacio donde la diversidad dialectal cada vez es más protagonista (Andión-Herrero, 2019) y que limitaría una exposición más rica a la variación lingüística.

De forma parecida, el nivel de inseguridad mostrado en las respuestas de los alumnos en los ítems 2 y 4 del bloque 3.3 no permite pronunciarse con firmeza por lo que se refiere a su percepción de la corrección en clase, si bien podría demostrar una reflexión limitada al respecto. Aquellos con respuestas significadas, solamente un tercio del total, muestran poca aceptación de la diversidad lingüística durante los procesos

evaluativos. Este ámbito es, precisamente, donde la visión de alumnos y profesores difiere de manera más remarcable al percibir los segundos, de manera unánime, los exámenes nacionales como elementos condicionantes en la toma de decisiones acerca del modelo de lengua que presentan en el aula. Ello se explicaría debido a su profunda concienciación sobre la trascendencia de dichas pruebas y al profundo conocimiento de sus características, elaboradas a partir de preguntas cerradas de naturaleza restrictiva de acuerdo con modelos lingüísticos peninsulares septentrionales (Wang, 2021). Estos hallazgos demostrarían percepciones restrictivas acerca de la variación por parte de los profesores cuando la variable evaluativa entra en escena, realidad que no se transmite con la misma intensidad entre los alumnos. En este sentido, sería conveniente utilizar el mismo instrumento evaluador para ambas partes para profundizar sobre dicha cuestión, aspecto que queda fuera del ámbito de este artículo.

7. Implicaciones pedagógicas

De acuerdo con la filosofía de este análisis de necesidades, el principal cometido de este proyecto de investigación es hacer un diagnóstico del punto de partida del grupo meta previo al curso de variación lingüística. A la luz de los resultados obtenidos, se establecen unos objetivos de aprendizaje preliminares (3.a) de carácter flexible, pendientes de valoración por la institución, a discutir con el personal docente que impartirá el curso y específicos para el programa en cuestión:

Objetivos de contenido:

Comprender los términos lengua, dialecto y diversidad lingüística y entender los retos asociados a su definición.

Comprender el concepto de variación y variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas y diacrónicas en todas sus dimensiones contextuales.

Comprender las sensibilidades de los hablantes asociadas a sus hablas y el entendimiento del habla como identificador grupal, cultural, social y nacional.

Entender el concepto de lengua estándar adquirido en entornos cultos en contraposición con otras variedades, sus diferencias y su asociación con la geografía.

Conocer las características principales de las variedades del español habladas en América: andino, caribeño, centroamericano, del cono sur, mexicano, estadounidense, de África y de Asia.

Objetivos de razonamiento crítico:

Valorar de manera crítica el concepto de correcto/incorrecto en el marco de la variación lingüística.

Evaluar críticamente qué factores lingüísticos y extralingüísticos determinan la categorización de determinadas variedades.

Analizar las diferencias entre China y los países hispanohablantes en relación con sus enfoques respectivos de la diversidad lingüística.

Competencias académicas:

Ser capaz de identificar los rasgos de las principales variedades asociadas con la geografía en las que se presenta la lengua española.

Ser capaz de llevar a cabo sencillos análisis del habla de diferentes hablantes de países hispanohablantes desde un punto de vista léxico, gramatical, morfológico y fonológico.

Ser capaz de llevar a cabo sencillos análisis de entornos sociolingüísticos en contextos de lenguas y dialectos en contacto.

8. Conclusiones

Los resultados de este análisis de necesidades para un curso de variación lingüística demuestran la necesidad de impartir formación en sociolingüística básica en el grupo estudiado (3.b). La existencia de una cantidad importante de creencias, conceptos, valores y consensos académicos manifiestamente distintos entre la cultura y la lengua propia y meta resulta en la imperiosa necesidad de una aproximación crítica desde ambas perspectivas, máxime en alumnos que se desarrollarán en unos entornos translingüísticos en los cuales las competencias multidialectales y el desarrollo de una sensibilidad plurilingüística se presentan como elementos claves para comunicarse de manera exitosa.

Teniendo en cuenta las características basales del grupo estudiado, los contenidos a impartir para satisfacer los objetivos marcados deben incluir aspectos como la descripción de la realidad sociolingüística de los países de habla hispana, las características de las diferentes familias dialectales en las que se presenta el español y el cuestionamiento de factores como la estandarización, lo correcto y lo incorrecto o la estigmatización de lenguas y variedades.

Las estrategias adecuadas para impartir estos contenidos como vehículo para satisfacer los objetivos planteados, las características de los contenidos en función del grupo meta, la formación necesaria del profesorado que los imparta y los procesos evaluativos constituyen líneas de investigación futuras para asegurar el éxito de su implementación y obtener una imagen tan necesaria (Muñoz-Basols y Hernández-Muñoz, 2019) como completa del manejo de la variación lingüística en los diferentes contextos del entorno ELE.

Referencias bibliográficas

- ALGUÉ-SALA, L. (2021). ¿Qué te viene a la cabeza? Conocimientos y actitudes de estudiantes chinos del español en niveles iniciales hacia las variedades diatópicas más habladas del español. *Boletín ASELE*, (63): 25-46.
- ALGUÉ-SALA, L. (2022). Aceptación de la diversidad de variedades en el aprendizaje de español como L3-L4. *Signos ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, (16). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/6119> . Consulta: enero 2023.
- AMORÓS NEGRE, C. (2009). El «estándar»: tipología y definiciones. Su vinculación con la norma. *Revista española de lingüística*, Madrid, 39(2), 37-61. Disponible en: <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/63>. Consulta: febrero, 2023.
- AMORÓS NEGRE, C., y MOSER, K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 249-263. DOI: 10.1080/23247797.2019.1681627
- ANDIÓN-HERRERO, M. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante*, (21), 21-33.
- ANDIÓN HERRERO, M. (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). DOI:10.1080/23247797.2019.1681627
- BÁRKÁNYI, Z. y FUERTES GUTIÉRREZ, M. (2019). Dialectal variation and Spanish Language Teaching (SLT): perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). DOI: 10.1080/23247797.2019.1676980
- BATTANER ARIAS, P. Y LÓPEZ FERRERO, C. (2019). La flexibilidad como propuesta normativa a la diversidad lingüística y dialectal. Perspectivas desde la Real Academia Española (RAE). *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). DOI:10.1080/23247797.2019.1668180
- BLAKE, R. y ZYZIK E. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Washington: Georgetown University Press.
- BOROJENI, S. y FARD, F. (2013). A needs analysis of English for specific purposes (ESP) course for adoption of communicative language teaching. *Life*, 1, 35-44.
- BORREGO NIETO, J., RECIO DIEGO, A. y TOMÉ CORNEJO, C. (2019). Dos aportaciones de la NGLE a la enseñanza del español LE/L2: panhispanismo y descripción gramatical. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). DOI: 10.1080/23247797.2019.1676986
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, Cardiff, Cardiff University, 3(2), 77-101.
- BROWN, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. En: M. LONG y C. DOUGHTY (eds.). *The handbook of language teaching*, 269-285. Blackwell Publishing. Hoboken, EE.UU.
- BUENO-HUDSON, R. (2019). La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes, *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). DOI: 10.1080/23247797.2019.1668178

- CHEN, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. La Rioja. ASELE-Fundación San Millán de la Cogolla, 229-240. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0023.pdf Consulta: febrero, 2023.
- CHEN, C. (2021). Una propuesta de la película También la Lluvia en el aula de ELE para enseñar la variación léxica. En V. MARCET RODRÍGUEZ, C. ÁLVAREZ-ROSA, M. NEVOT NAVARRO. (eds.). *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 103-115). Salamanca, Universidad de Salamanca.
- COMPANY COMPANY, C. (2019). Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Journal of Spanish Language Teaching*, (6)2. DOI:10.1080/23247797.2019.1668179
- DA SILVA B. Y ANDIÓN HERRERO, M. (2019). Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, València, Universidad Politécnica de Valencia, vol. 14, 29-43. Disponible en <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/download/10680/11625> Consulta: enero, 2023.
- GAO, X. (2015). The ideological framing of 'dialect': an analysis of mainland China's state media coverage of dialect crisis (2002–2012). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, London, Routledge, 36(5), 468-482.
- GARCÍA, A. y BECERRA-BOLAÑOS, A. (2015). El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE4. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(2), 133-145. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5659245>. Consulta: diciembre, 2022.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, E. (2010). El tratamiento de las variedades de español en los manuales de ELE-LE. *Biblioteca virtual redELE*, Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:73a36788-3ead-4931-8349-53ad36fcc65a/2010-bv-11-08garcia-fernandez-pdf.pdf>. Consulta: enero, 2023.
- KURPASKA, M. (2010). *Chinese language (s): A look through the prism of the great dictionary of modern Chinese dialects* (Vol. 215). Berlin: Walter de Gruyter.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. (2019). *Variedades de la lengua española*. Londres: Routledge.
- MUÑOZ-BASOLS, J. y HERNÁNDEZ-MUÑOZ, N. (2019). "El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispanica". *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>.
- ORTIZ-JIMÉNEZ, M. (2019). Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). DOI: 10.1080/23247797.2019.1668634
- PAFFEY, D. (2019). Global Spanish(es) in a global city: linguistic diversity among learners of Spanish in London. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). DOI: 10.1080/23247797.2019.1676983

- SENZ, S. (2011). Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la "lengua común". En: S. SENZ, M. ALBERTE (eds.). *El dardo en la Academia*, (pp. 9-302) vol. 2. Melusina. Barcelona.
- SERAFINI, E., LAKE, J., y LONG M. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for specific purposes*, Science direct, 40, 11-26.
- SOLER MONTES, C. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. En: Y. MORIMOTO, M. PAVÓN LUCERO y M. SANTAMARÍA RODRÍGUEZ (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 1237-1244). Universidad de la Rioja.
- SONG, Y. y WANG, J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, Madrid, Universidad Complutense, 72, 201-220.
- TALMY, S., y RICHARDS, K. (2011). Theorizing qualitative research interviews in applied linguistics. *Applied linguistics*, Oxford, Oxford Academic, 32(1), 1-5.
- TIEDONG, Y. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *Sinoele*, 9(2), 17-41. Disponible en: https://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf. Consulta: diciembre, 2022.
- WANG, Y. (2021). *Las variedades meridionales de la lengua española y su enseñanza en china*. Tesis doctoral, Universidad Carlos III, Madrid.
- YU, L., y SUEN, H. (2005). Historical and contemporary exam-driven education fever in China. *KEDI Journal of Educational Policy*, Scimago, Seoul, 2(1).
- ZHAO, H., y LIU, H. (2021). (Standard) language ideology and regional Putonghua in Chinese social media: a view from Weibo. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(9), 882-896.
- ZHANG, J. (2022). The theory and discussion of diglossia. *Journal of Education and Educational Research*, 1(1), 61-63.
- ZHANG, Y., y SONG, H. (2022). Linguistic Imperialism and Standard Language Ideology in an English Textbook Used in China. *Higher Education Studies*, Canadian Center of Science and Education, Ottawa, 12(2), 112-125.