

CONSTRUYENDO CONCIENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EN EL ALUMNADO DE ELE EN CHINA: UN ESTUDIO DE CASO

[*DEVELOPING SOCIOLINGUISTIC AWARENESS IN STUDENTS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (ELE) IN CHINA: A CASE STUDY*]

ALGUÉ SALA, LLUÍS | Universidad de Shantou
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8719-0270>

Recepción: 7 de octubre de 2025 | Aceptación: 11 de diciembre de 2025 | Publicación: 18 de diciembre de 2025

Resumen: En los contextos transnacionales donde los hablantes de una lengua pluricéntrica como el español deben desenvolverse, ricos y diversos lingüística y culturalmente, el desarrollo de una conciencia lingüística crítica (CLC) como parte de la competencia comunicativa se vuelve esencial. Para satisfacer esta necesidad, se impartió un curso centrado en la variación lingüística a 19 alumnos universitarios chinos de ELE. Este estudio de caso analiza sus resultados en clave de desarrollo de la CLC en el ámbito de la sociolingüística. Los principales hallazgos muestran avances significativos en la comprensión del funcionamiento de la lengua en entornos auténticos y en la capacidad de cuestionar creencias subyacentes a la variación lingüística. Se observa, asimismo, una marcada transferencia de percepciones y conceptualizaciones de la(s) lengua(s) materna(s) a la(s) lengua(s) de aprendizaje. Se concluye que una mayor exposición al español en contextos extraacadémicos sería clave para consolidar estos avances y fomentar una competencia sociolingüística más integrada y funcional.

Palabras clave: Conciencia sociolingüística; Conciencia lingüística crítica; Diseño curricular; Español lengua extranjera (ELE); Enseñanza del español en China

Abstract: In transnational contexts where learners of a pluricentric language like Spanish navigate multilingual and culturally diverse environments, developing Critical Language Awareness (CLA) as part of their communicative competence is essential. To address this need, a course focused on linguistic variation was offered to 19 Chinese university students studying Spanish as a Foreign Language (ELE). This case study analyzes their results in terms of CLA development related to sociolinguistics. The main findings indicate significant

progress in understanding linguistic variation and an increased ability to question underlying beliefs about that variation. Additionally, a notable transfer of perceptions and conceptualizations from the students' mother tongue(s) to the target language(s) was observed. The study concludes that greater exposure to Spanish in extra-academic contexts would be key to consolidating these advances and fostering a more integrated and functional sociolinguistic competence.

Key Words: Sociolinguistic awareness; critical language awareness; curricular design; teaching Spanish as a foreign language (ELE); Spanish teaching in China

Biodata: Lluís Algué Sala es doctor en lingüística y lector en la Universidad de Shantou (STU). Su investigación se centra en la enseñanza del español como lengua extranjera, con énfasis en el enfoque de la variación lingüística en el aula y aspectos relacionados con la psicología social aplicada al aprendizaje de lenguas. Ha publicado artículos sobre estudiantes chinos de ELE en revistas nacionales e internacionales.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los ámbitos educativos y académicos han experimentado una importante corriente variacionista (Moreno-Fernández y Dumitrescu 14) en la investigación y enseñanza de lenguas pluricéntricas¹. Según esta, la lengua se entiende como un fenómeno dinámico, cambiante, con múltiples focos de lengua ejemplar proyectados desde diferentes territorios. Ello se ha visto reflejado en el ámbito institucional, siendo ejemplo la edición actualizada del MCER (Consejo de Europa), en el

¹ Lenguas con más de un centro geográfico normativo (Muñoz-Basols y

Hernández Muñoz 82).

cual el desarrollo de la competencia sociolingüística reviste de más importancia respecto a la versión anterior. Más concretamente, dentro del marco de la escala de “adecuación sociolingüística”, el MCER considera aspectos clave entre los usuarios de la lengua el manejo de las formas de cortesía según el contexto. Enfatiza el uso de registros neutros en niveles iniciales, la capacidad de mantener una comunicación fluida con usuarios competentes sin que estos deban modificar su comportamiento lingüístico o el reconocimiento de marcadores socioculturales importantes para descifrar los significados. Estas referencias en clave de variación, sin embargo, contrastan con la escasa presencia de menciones acerca de cuestiones vinculadas con la variación diatópica (Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee 107), limitándose únicamente a las hipotéticas dificultades que pudieran existir para comprender el acento del interlocutor. Asimismo, obvia la necesidad de desarrollar una sensibilidad hacia el rico repertorio que las lenguas pluricéntricas presentan en función de su geografía.

El PCIC, herramienta del Instituto Cervantes para adaptar el MCER al entorno ELE, defiende igualmente el desarrollo de una competencia sociolingüística entre los estudiantes, entendida esta como “la capacidad de producir y comprender expresiones lingüísticas adecuadas a distintos contextos comunicativos” (Instituto Cervantes). Adaptándose a la realidad pluricéntrica de la lengua española, añade la necesidad de promover una conciencia sociolingüística sobre las variedades en las cuales se presenta la lengua y superar prejuicios y jerarquizaciones asociadas con determinadas variedades. De manera parecida, la RAE y su modelo panhispánico postulan la “unidad dentro de la diversidad”, reconociendo la riqueza de la lengua y aceptando como válidas diferentes formas en función de su ámbito geográfico².

Más allá de lo promovido por instituciones, la inclusión de estos elementos en el ámbito educativo resulta un reto de enormes dimensiones. Entre las principales restricciones, se incluyen aquellas derivadas de políticas educativas nacionales, transmitidas a través de ideologías favorecedoras del estándar (Garrett 34); aquellas de naturaleza curricular, como los manuales y las evaluaciones (Fang Fan y Wei Ren 3); o las relativas a las características del cuerpo docente y alumnado, como sus actitudes, sus creencias y sus conocimientos (Bartram 2010). De este modo, los obstáculos para la creación de entornos donde paradigmas inclusivos focalizados en la diversidad lingüística y la sociolingüística tengan una presencia significativa son numerosos. Estos factores, moldeadores del entorno, son la clave fundamental para determinar los niveles de penetración en el aula de cualquier aspecto vinculado al desarrollo de competencias sociolingüísticas (Chen Tsui).

En China, en el ámbito ELE, dichas restricciones impiden también la materialización práctica de las

recomendaciones institucionales acerca de la inclusión de la variación lingüística en las propuestas docentes (Chen Danna 230). Si bien tanto profesores como instituciones educativas nacionales reivindican la necesidad de una implantación práctica de la competencia sociolingüística como elemento transversal a la adquisición del español (Algué-Sala “Qué te viene” 81; Chen Danna 230), su abordaje significativo sigue teniendo una presencia muy reducida en el aula. Ello se ve reflejado también en el entorno académico, donde la escasa atención que esta cuestión suscita entre la comunidad investigadora se manifiesta, a modo de ejemplo, en la reducida cantidad de estudios de ELE en China acerca de cuestiones vinculadas con la sociolingüística (Blanco Pena “Estudios sobre” 33). En *SinoELE*, publicación especializada en el entorno ELE en China, en los últimos diez años solamente existe un artículo abordando de manera explícita aspectos asociados con la lengua y sus variedades como parte de un estudio centrado en la fonética (Blanco Pena “Adquisición y aprendizaje”). Resulta pertinente observar, asimismo, que incluso en algunos trabajos en los que el tratamiento de la cuestión variacionista reviste especial relevancia (Franco González; Xiao Juan), dicha cuestión se aborda de manera sumamente tangencial.

Más allá de lo que sucede en el ámbito académico, las consecuencias de la ausencia de una sensibilidad sociolingüística en los diferentes ámbitos descritos se traducen en un desequilibrio en cuanto a la exposición a las diferentes variedades diatópicas en las cuales se presenta el español y, por ende, a las características de las producciones lingüísticas de los alumnos. Así, todo lo asociado con el español peninsular goza de atributos vinculados al prestigio (Song Yang y Wang Jinwei 210) y a la condición de estándar, en contraste con un bloque monolítico llamado “español latinoamericano / americano / de Hispanoamérica” (Algué-Sala “Más allá de” 292; Blanco Pena “Adquisición y aprendizaje” 14). Desde un punto de vista de variación diafásica, las características de los modelos de lengua presentados en los manuales conllevan un modo de expresión por parte de los estudiantes excesivamente formal (Algué-Sala “Más allá de” 302; Espinosa 588) que resulta, en ocasiones, impropio del contexto comunicativo.

Otros factores ajenos al aula limitan, igualmente, las posibilidades de los alumnos de acceder a un panorama lingüístico diferente al ofrecido en entornos estrictamente educativos. Entre ellos destacan los principales destinos de los programas de intercambio tanto de alumnos como profesores, centrados en su mayoría en España (Danna Chen 235), o la omnipresencia de la tecnología y los sesgos lingüísticos digitales (SLD) asociados con su uso, que contribuyen a reforzar la visibilidad de aquellas formas lingüísticas con más presencia en los canales *mainstream* (Muñoz Basols, Palomares Marín y Moreno Fernández

² Ambos modelos están redactados de acuerdo con la norma central-septentrional del español de España, lo cual ha propiciado críticas, especialmente en el caso del modelo panhispánico de la RAE (del Valle

95). En el caso del PCIC, el uso de esta norma se explicita en su introducción, haciendo caso omiso a las recomendaciones del MCER.

626).

La conjunción de todos estos factores dibuja un panorama que se aleja notablemente de las corrientes variacionistas y de la necesidad de “desarrollar una competencia de carácter estratégico y crítico [que ubique] la sociolingüística y lo sociolingüístico en el centro del desarrollo disciplinar” (Fuertes Gutiérrez *et al.* 107) de los alumnos. Esta situación hace patente la necesidad de introducir el elemento sociolingüístico desde un punto de vista crítico en la docencia de ELE en China.

Para paliar este déficit competencial, se impartió un curso específico sobre variación y variedades lingüísticas de la lengua española a alumnos universitarios chinos de ELE de cuarto curso con una duración de 16 semanas. En este artículo, se analizan los resultados obtenidos mediante el análisis de las pruebas evaluativas finales. Este trabajo, en su conjunto, contribuye a mejorar el entendimiento del papel de la formación como elemento para el desarrollo de las competencias sociolingüísticas exigidas por el MCER y el PCIC. Sirve, asimismo, para establecer un punto de partida acerca de “la sociolingüística aplicada a la enseñanza del español como un área nueva de investigación en el ámbito hispanico y que aún está en fase de consolidación” (Fuertes Gutiérrez *et al.* 108) en China, un campo muy poco explorado (Algué-Sala “Análisis de necesidades”) y altamente determinado por aspectos contextuales (Tsui Chen 88).

MARCO CONCEPTUAL

Desarrollo de una conciencia crítica sociolingüística

Cualquier persona posee una serie de conocimientos, percepciones y actitudes sobre las diferentes formas en las que se presenta la lengua. Estos se configuran como resultado de lo experimentado en los entornos —educativos y extraeducativos— a los que ha estado expuesta (Elola y Prada 224). Se trata de juicios que no se ciñen solamente a lo aprendido durante el aprendizaje de la lengua meta, sino que incluyen también todo lo adquirido respecto a la lengua materna en general (Obeid 44) y durante el aprendizaje de otras segundas lenguas. Buena parte de estos conocimientos y actitudes incluyen sesgos y estereotipos mediados por ideologías lingüísticas (Paffey), de modo que resulta necesario el desarrollo de una conciencia crítica que permita analizarlas y cuestionarlas (Fuertes Gutiérrez *et al.* 110).

El abordaje de esta cuestión se ha llevado a cabo desde distintas perspectivas con origen en los postulados de la conciencia lingüística crítica (*Critical Language Awareness, CLA*, en español, CLC; Fairclough 71). Dentro del campo del análisis crítico del discurso, la CLC propugna un entendimiento del lenguaje más allá de un mero código para comunicarse. Ello implica el desarrollo de una conciencia crítica, entendida como la capacidad de mantener una posición de cuestionamiento respecto a los diferentes usos de la lengua dependiendo del contexto. Incluye un entendimiento crítico de las relaciones de poder

y de las consecuencias del empleo de determinadas formas de comunicación, de la legitimidad de la norma, de la corrección lingüística y el desaprendizaje de las jerarquías interlingüísticas (Pennycook 31).

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, la CLC se aplica desde un punto de vista sociolingüístico. Ello implica una aproximación cuyo foco reside en el desarrollo de una sensibilización crítica acerca de las normas, las variedades lingüísticas y los diferentes registros en los que se presenta la lengua. Dicho enfoque contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de cualquier aprendiente de lenguas. Se asocia a escalas y criterios de adecuación social y a una sensibilidad y capacidad de interpretación de la variación lingüística en sus distintas dimensiones (Fuertes Gutiérrez *et al.* 105). Permite a los alumnos identificar dicha variación como algo intrínseco de cualquier lengua y desarrollar una conciencia sobre las estructuras de poder subyacentes en el uso del lenguaje, tal y como sucede en el caso de las variedades con mayor o menor prestigio, los sesgos asociados con el binomio nativo/no nativo y el ejercicio de agencia sobre las decisiones lingüísticas cotidianas (Elola y Prada 228). Esta aproximación pedagógica goza de gran presencia en contextos de enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos, donde el componente identitario reviste de alta importancia en la enseñanza y adquisición de la lengua española (Elola y Prada; Shin y Henderson).

El componente sociolingüístico en el ámbito ELE en China

Tal y como se ha mencionado en la introducción, las referencias académicas acerca de aspectos vinculados con el desarrollo de una competencia sociolingüística en el campo de ELE en China son escasas, siendo ejemplo de ello la total ausencia de términos como “variación”, “variedades” o “sociolingüística” en recientes trabajos destinados a la descripción del entorno ELE en el país (Giménez Doblas, Huang, Vázquez Torronteras y Álvarez Baz). Esta realidad deja patente el incipiente estado evolutivo en el que se encuentra la cuestión de estudio en China.

Los restringidos conocimientos acerca de esta cuestión en el ámbito ELE en China se limitan, por una parte, a apuntes sobre el manejo de la diversidad cultural en el aula como parte de descriptores de contexto y dentro de artículos cuyo cometido principal no reside en esta cuestión. En este sentido, Giménez Doblas (18) apunta la escasa presencia en el aula de contenidos culturales de países diferentes de España, ciñéndose la mayoría de ellos a una generalidad poco significativa de las realidades de los territorios de habla hispana (Sánchez Griñán 133). Asimismo, la orientación de la pronunciación hacia la perfección de acentos nativos (Giménez Doblas 19), generalmente aquella asociada con España (Cortés 8), es otro elemento habitual e indicador del reconocimiento de

las variedades nativas como modelos de aprendizaje. De manera parecida, *Español Moderno*, manual de uso obligatorio *de facto* en la enseñanza del español en entornos universitarios en China (Giménez Doblas 23), otorga una discreta atención a la variación en lengua española (Wang Yajiaosha 210), limitándose a presentar muy ocasionalmente diferencias léxicas entre el español asociado a España y aquello llamado “español de Latinoamérica”. Otro aspecto problemático de este manual, vinculado con las pruebas evaluatorias, es el rechazo de opciones consideradas válidas (Sobrado 2) que en un marco de sensibilización hacia la variación lingüística deberían considerarse totalmente aceptables.

Por otra parte, en los últimos años han empezado a surgir estudios empíricos más íntimamente relacionados con la temática en cuestión de este artículo, siendo su producción aún limitada, más teniendo en cuenta el potencial del ámbito de estudio. Todos ellos (Algué-Sala “Análisis de necesidades” 70; Blanco Pena “Adquisición y aprendizaje” 185; Chen Danna 236; Wang Yajiaosha 152) confirman la hegemonía del español peninsular septentrional como variedad estándar para la elaboración de los manuales y en la confección de exámenes nacionales. Otros estudios en clave de actitudes (Algué-Sala “Qué te viene” 35; Song Yang y Wang Jinwei 212) ponen de relieve la ausencia de conocimientos específicos de variedades distintas a aquella asociada con España, sobre las cuales los alumnos solamente conocen unidades léxicas y aspectos fonológicos básicos y siempre en contraste con lo peninsular. Algué-Sala (“Qué te viene” 38), mediante tareas de dialectología perceptual en 95 estudiantes universitarios chinos de segundo curso, identifica conocimientos específicos relacionados con la variedad asociada con España en un 77 % de los encuestados, proporción que se reduce notablemente respecto a las variedades asociadas con México (28 %), Argentina (37 %) y Colombia (19 %). A la primera (España), se le asocian conceptos como “origen”, “tradición” o “autenticidad”, mientras que las otras tres reciben atributos, en su gran mayoría, de carácter afectivo y marcado (“lindo”, “con acento propio”), incluyendo solamente y de manera residual comentarios de naturaleza estrictamente lingüística. Dada su condición de estándar mencionada anteriormente, la variedad asociada con España goza de una posición jerárquica claramente superior (Song Yang y Wang Jinwei 210) y un carácter preferente en la enseñanza, tanto en China como en Taiwán (Blanco Pena “Adquisición y aprendizaje” 185). Por otra parte, las variedades americanas son percibidas como un bloque monolítico (Algué-Sala “Más allá de” 292). Esta situación no implica, sin embargo, la presencia de valoraciones negativas hacia las llamadas variedades latinoamericanas (Algué-Sala “¿Qué te viene?” 36). Desde un punto de vista docente, los profesores manifiestan su voluntad de incluir

aspectos relacionados con la variación lingüística en el aula. Sin embargo, reconocen la dificultad de incluirla de manera efectiva en sus propuestas pedagógicas por falta de formación y presión para cumplir con el currículo establecido. Del mismo modo, afirman que su alta exposición a todo aquello relacionado con España (experiencia internacional, haber recibido instrucción por parte de profesores de dicho país, amistades) influye en su elección de la variedad peninsular septentrional como aquella de preferencia en clase (Danna Chen 236). La práctica totalidad de los estudios mencionados hacen un llamado urgente a la inclusión de variedades distintas a la peninsular septentrional en la práctica docente, no solo por cuestiones de visibilidad y diversidad, sino por motivos eminentemente prácticos asociados con el momento geopolítico de China.

Todos estos hallazgos demuestran la presencia en el aula de numerosos conocimientos, creencias y actitudes en cuanto a las diferentes formas mediante las cuales se puede presentar la lengua española. Distan de paradigmas inclusivos que otorguen la visibilidad exigida por instituciones y academia, y se encuentran mediadas por sesgos, falta de exposición y un desconocimiento importante de numerosos aspectos vinculados con la sociolingüística. Esta realidad justifica la necesidad de desarrollo de una CLC en el ámbito de estudio.

Hacia el desarrollo de una competencia sociolingüística crítica en el entorno de ELE en China

Las propuestas pedagógicas para el desarrollo de una CLC en lenguas pluricéntricas ubican el foco en los procesos de cambio lingüístico y en el cuestionamiento de los límites de lenguas, dialectos y comunidades de habla. De este modo, el foco de dichas capacitaciones reside más en la reflexión que en una descripción exacta de las características en las que las lenguas pluricéntricas se presentan en el mundo (Rose, McKinley y Galloway 3). Incluyen, asimismo, el cuestionamiento de la norma, transmitida por unas ideologías favorables del estándar ampliamente extendidas en los entornos educativos chinos (Zhang Yu y Song Hanxiao 112).

La manifiesta ausencia de propuestas de este tipo en el ámbito ELE en China obliga a revisar brevemente las experiencias en inglés, lengua también pluricéntrica³. Diferentes autores (Chen Tsai, Fang Fan y Wei Ren, Sung Cheung), desde el marco del inglés global (Global English; GE), apuntan la utilidad de enfoques críticos en el entorno chino de enseñanza de lenguas extranjeras. Entendidos como herramientas que permiten superar visiones mayoritarias fundamentadas exclusivamente en la precisión lingüística —presentes también en el ámbito del ELE (Giménez Doblas 19)—, estos enfoques contribuyen a mejorar la eficacia comunicativa, a legitimar el propio

³ Ciertamente, las características del pluricentrismo y la globalidad del inglés son distintas de las del español (Garrido 70), pero este tema escapa

al propósito de este artículo.

modo de hablar (Fang Fan y Wei Ren 7), a fomentar actitudes positivas hacia variedades menos presentes en el aula y a reducir la ansiedad ante desviaciones respecto de lo considerado estándar. Sung Cheung (21) recalca, asimismo, la importancia de exponerse a entornos extraacadémicos para lograr su desarrollo de manera más profunda.

Dadas las directrices institucionales, identificados los ámbitos generales respecto a la CLC en los cuales la formación del alumnado de ELE en China cuenta con potencial de mejora y analizados los beneficios en la implementación de cursos para el desarrollo de la CLC para lenguas pluricéntricas, se diseñó una asignatura específica de variación lingüística con el cometido de responder a estas necesidades académicas. A pesar de que, idealmente, el desarrollo de la CLC desde un punto de vista sociolingüístico se debería llevar a cabo de manera transversal en todas las asignaturas de la formación académica de los alumnos, esta opción se consideró inviable por las evidentes magnitudes que requeriría a nivel de formación de profesorado y por la necesidad de replanteamiento de prácticamente todas las asignaturas del grado. Por cuestiones curriculares y teniendo en cuenta las competencias lingüísticas necesarias para completarla de forma exitosa, la asignatura se diseñó para alumnos de cuarto de Filología Hispánica.

A través de un análisis de necesidades previo (Algué-Sala “Análisis de necesidades”) para identificar las especificidades que debían abordarse en el grupo en cuestión, se planteó una asignatura desde un marco de innovación académica en el entorno ELE en China, donde el desarrollo de la CLC se impartiría de manera implícita y explícita (Kemaloglu-Er y Bayyurt). Su filosofía principal, previa al establecimiento de objetivos específicos (Anexo 1), residía en:

- El desarrollo de una conciencia crítica sociolingüística entre los alumnos.
- Ofrecer una visión inclusiva de las diferentes maneras en las que se puede presentar la lengua española, y por extensión, cualquier lengua.
- Promover una reflexión acerca de las percepciones y sesgos asociados con cada una de las maneras en las que se puede presentar la lengua española, y por extensión, cualquier lengua.

En este artículo, se analizan las producciones académicas de los participantes del curso en una universidad del sureste de China como elemento para responder a la siguiente pregunta de investigación:

- ¿De qué manera un curso específico sobre la variación y variedades en lengua española contribuye al desarrollo de una CLC en alumnos universitarios de ELE en China?

MARCO METODOLÓGICO

El curso se impartió bajo el nombre de “Variación lingüística en lengua española” como asignatura optativa del cuarto curso de Filología Hispánica. Constó de una duración de 16 semanas con sesiones de una hora y media por clase. Se siguió el manual “Variedades de la lengua española” (Moreno-Fernández “Variedades”).

Los objetivos específicos del curso (Anexo 1) se fundamentaron a partir de los hallazgos del análisis de necesidades previo (Algué-Sala “Análisis de necesidades”). Los contenidos (Anexo 2) para alcanzar dichos objetivos se seleccionaron a partir del manual citado y el análisis de los contenidos de programas parecidos disponibles en línea⁴, adaptando el nivel lingüístico de los materiales en la medida de lo posible a las competencias lingüísticas de los participantes. Dado el perfil plurilingüe de todos los participantes, se llevó a cabo un enfoque en el cual se incentivó la discusión comparada entre sus lenguas maternas (mandarín estándar y dialectos locales), el español y el inglés, especificando en las sesiones iniciales los puntos en los cuales el pluricentrismo de ambas lenguas extranjeras difieren.

El curso se desarrolló mediante una dinámica de clase invertida en la cual los alumnos preparaban los contenidos con antelación para llevar a cabo dos tareas previas semanales: en primer lugar, responder a las preguntas que el profesor planteaba en un foro en línea compartido; en segundo lugar, preparar dos preguntas obligatorias relacionadas con los contenidos semanales para ser discutidas en clase. A partir de las respuestas en los foros y las preguntas de los alumnos, el profesor diseñó el plan específico de clase semanal basándose en las intervenciones de los alumnos en las tareas previas. En siete ocasiones durante el curso (desde la semana 8 a la 14) se llevaron a cabo tareas de audición a modo de producto final consistentes en la identificación de matices entre algunas de las variedades pertenecientes a los grandes grupos dialectales del español. La asignatura se evaluó mediante un examen final y las respuestas de las tareas de evaluación continua, de carácter formativo, como parte de las intervenciones semanales en los foros.

Participantes

En línea con las clases de ELE a nivel universitario en China, los 19 participantes del curso formaban parte de una muestra homogénea con edades comprendidas entre los 20 y 21 años, 18 de ellos de género femenino y uno de género masculino. Todos los participantes se encontraban en el

⁴ https://uimp.es/agenda-link.html?id_actividad=65ZK&anyaca=2025-26
https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/CFP453-17.htm
<https://www.uned.es/universidad/inicio/estudios/grados/grado-en->

<lengua-y-literatura-espanolas/asignaturas.html?codTitulacion=6401&codAsignatura=64013106&idContenido=1>



cuarto curso y habían superado el EEE4⁵. Sus destrezas receptivas se encontraban, en la mayoría de los casos, en un nivel C1; y las productivas, en un B2. Ninguno de ellos afirmó haber estado en ningún país de habla hispana previamente, y solo tres de ellos afirmaron relacionarse esporádicamente en lengua española fuera del aula (dos de ellos con hablantes de España, uno de ellos con un hablante de Perú).

Herramientas y recolección de datos

Para la recolección de datos, se usaron las respuestas de los alumnos en el examen final. El examen se planteó como un ejercicio de reflexión sobre aspectos vinculados al desarrollo de la CLC en lengua española a partir de los contenidos impartidos en el curso y las reflexiones llevadas a cabo en foros y en clase. Constaba de siete preguntas abiertas (Anexo 3) que los alumnos debían responder en un máximo de 100 palabras, con un límite temporal de dos horas. Se ofrecía a los participantes la rúbrica de evaluación de cada pregunta, dividida en estructura y organización del texto (25 puntos), corrección, adecuación y complejidad textual (25 puntos), dominio de los fundamentos teóricos adquiridos en clase (25 puntos) y alcance de la reflexión crítica (25 puntos). Los 19 participantes del curso dieron su consentimiento para el uso de las respuestas anonimizadas de sus exámenes con finalidades investigadoras.

El investigador principal discutió la evaluación de las respuestas de cada examen de manera conjunta con un colaborador externo. En la primera fase del procedimiento, tras leer el examen entero, cada evaluador, de manera individual, asignó un valor a cinco ítems construidos como escalas de Likert diseñados para evaluar exclusivamente la CLC para este estudio (1, no se evidencia reflexión lingüística crítica; 5, se evidencia plenamente). Seguidamente, los dos examinadores compararon las evaluaciones asignadas y llegaron a un acuerdo para los valores finales de cada participante si existían discrepancias importantes. Los ítems de la escala se presentan a continuación:

P1. El alumno reconoce la existencia de múltiples variedades del español, muestra apertura hacia sus diferencias y cuestiona las jerarquizaciones existentes.

P2. El alumno identifica estigmas o actitudes discriminatorias hacia ciertos acentos, registros o variedades de las lenguas analizadas en el curso.

P3. El alumno identifica el contexto (sea social, geográfico o cultural) como entorno determinante para el uso de una producción lingüística u otra y la determinación de aquello correcto o incorrecto.

P4. El alumno reflexiona sobre cómo el uso de una forma lingüística puede influir en la percepción social del hablante y en la construcción de su identidad.

P5. El alumno conoce y reflexiona sobre términos claves de la sociolingüística tales como las lenguas, las variedades, los dialectos y las hablas estándar.

Tras el análisis cuantitativo, y a modo de triangulación, se escogieron aquellos fragmentos más representativos de cada escala, analizándose de manera cualitativa, y se incluyeron en el proceso de análisis de resultados que se detalla a continuación.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos por cada uno de los ítems de evaluación conjunta se muestran a continuación (tabla 1):

Tabla 1

Media, DT, Máx. y Min. de las evaluaciones de la CLC por ítem

	Media	DT	Máx.	Mín.
P1	4.26	0.78	5	2
P2	4.11	1.17	5	1
P3	3.95	0.60	5	3
P4	3.63	0.93	5	2
P5	3.05	0.89	5	1

Fuente: Elaboración propia

Habida cuenta de que el objeto de la investigación residía en medir la CLC tras el curso, se calculó la media global de todos los ítems para todo el grupo ($\bar{x}$ = 3.80; DE=1.01) y el coeficiente alfa de Cronbach (α =0.73) para cerciorarse de la confiabilidad de la escala utilizada para medir esta variable en este grupo determinado. El gráfico 1 muestra los resultados de la CLC para cada ítem y de manera global:

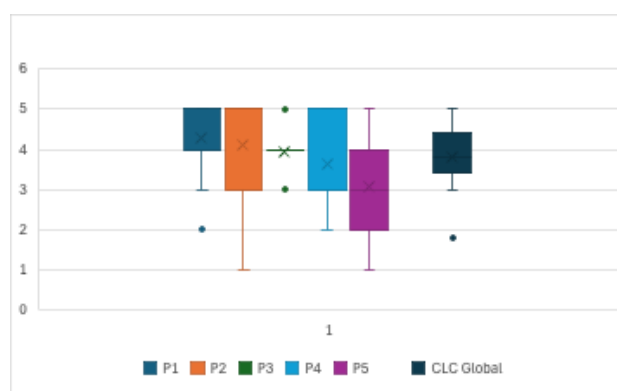


Gráfico 1. Distribución de las evaluaciones para cada ítem (P1-P5) y global

Tal y como puede observarse, la mayoría de los valores para la CLC Global se sitúan alrededor del valor 4 sobre un máximo de 5, lo cual manifiesta el desarrollo de una CLC entre los participantes. Solamente uno de los participantes recibió una valoración respecto al constructo de estudio notablemente inferior a lo esperado tras cursar la asignatura.

⁵ Examen nacional que se toma en el segundo año de estudios

universitarios, cuya superación es necesaria para graduarse.

De manera desglosada, P1 ($\bar{x}$ = 4.26) es el ítem en el cual las respuestas de los participantes reciben una evaluación más positiva, demostrándose el reconocimiento y valoración de la riqueza diatópica de la lengua española. Ello incluye un cuestionamiento de las jerarquías (1), si bien la caracterización habitual de la lengua española a nivel diatópico en dos bloques, el peninsular y el latinoamericano, sigue siendo habitual incluso tras impartir hasta seis clases especificando sus diferencias (2):

(1) Todas las lenguas son iguales, no hay distinción en el nivel. No importa de qué país aprender español, todo es razonable, lo más importante es elegir el más adecuado para ti, según la realidad y el interés. Algunas personas creen que solo el lugar original puede tener la lengua más pura y correcta, entonces producen esta opinión errónea.

(2) En América Latina, hay una mayor población que habla español que en España, por lo cual sería más práctico aprender el español de América.

En P2 se observan valores medios ($\bar{x}$ = 4.11) muy parecidos a P1, demostrándose igualmente una importante reflexión crítica. Sin embargo, se observa más variación en las evaluaciones en P2 al añadir dicho ítem el componente multilingüe e incluir reflexiones que incluyen no solo el español, sino también el inglés y el chino. Así, la amplia experiencia que los participantes poseen como usuarios de su lengua materna hace que se muestren especialmente críticos hacia los diferentes atributos que se asocian a las diferentes maneras en las que se presenta, y manifiesten una reflexión profunda y crítica sobre esta cuestión (3, 4). Ello no se presenta de manera tan intensa con el inglés y el español, con el cual algunos de los participantes mantienen sesgos habituales (5) asociados con aspectos esencialistas y de origen (5, 6):

(3) No obstante, a veces, hay gente que piensa que hay algunos acentos mejores que otros. Por ejemplo, cuando estudiaba en la escuela primaria de Qingdao, mis compañeros siempre se burlaban de mi acento del sur. Y cuando estudiaba en el instituto de Shantou, mis compañeros siempre alababan mi *pǔtōnghuà*, porque tenía un acento del norte, y para ellos hablaba mandarín estándar muy bien.

(4) Creo que sí hay una jerarquización cuando hablamos mandarín, por ejemplo, creemos que la gente del norte de China habla mandarín mejor que la del sur. Es más difícil para alguien del sur aprobar el examen de mandarín que para alguien del norte.

(5) Yo puedo estar de acuerdo con que el inglés británico es el más elegante porque Inglaterra es el lugar de origen del inglés, el inglés allí es más tradicional, clásico y elegante.

(6) El inglés y el español fueron lenguas coloniales, por eso Inglaterra y España tienen más prestigio que los demás. Creo que ahora es un poco menos, pero sigue más o menos igual.

Las evaluaciones de P3 reflejan una gran homogeneidad (DT=0.60), con un valor medio muy cercano a cuatro ($\bar{x}$ = 3.93), lo cual muestra la existencia de una capacidad crítica respecto al manejo de las variaciones diafásicas y diastráticas. Ello se remarca, fundamentalmente, con un entendimiento de la existencia de registros, especialmente aquellos asociados con la formalidad (7), echándose en falta una crítica en cuanto a la norma.

(7) En la universidad hay que hablar formal, fuera de la universidad quizás no es tan importante. Mi amiga me contó que cuando fue a España, en la calle la gente no hablaba como en la universidad, había demasiadas cosas que no entendía, que no estaban en *Español Moderno*.

Destaca, entre los alumnos, una importante percepción en cuanto a la necesidad de aprender un estándar en la lengua de aprendizaje, entendiéndose como herramienta para mantener la unidad nacional (8) y parte importante del discurso ideológico nacional (Sánchez Griñán 2008). Ello demuestra una transferencia prácticamente total del entendimiento de este término desde la lengua nativa a las lenguas de aprendizaje, evidenciando la dificultad de abandonar el marco de pensamiento de la lengua nativa:

(8) Una lengua en su forma estándar es una necesidad de unidad nacional y étnica. Una lengua unificada y estándar tiene beneficios, aumenta la unión del pueblo. Además, los libros y películas deben presentarse en una lengua en su forma estándar, así es más conveniente para todas las personas.

La evaluación de las respuestas de P4 resultó discreta ($\bar{x}$ = 3.63). Si bien este ítem evaluativo guarda una notable relación con P2 al poner ambos en valor el componente actitudinal respecto a la manera de expresarse, en este caso no se observa una reflexión crítica tan marcada. A diferencia de lo que sucede con P2, ítem que señala situaciones que los alumnos han experimentado en su lengua materna, la ausencia de estas en P4 para una segunda lengua podrían explicar niveles inferiores de reflexión. Ello no impide una visión crítica sobre la cuestión entre algunos de los participantes (9):

(9) Los seres humanos también intentan clasificarse unos a otros según su propia manera y consideran que su forma de hablar es mejor que la de los demás. Por eso, la percepción de lo que suena “bien” o “mal” está influenciada por ciertos prejuicios.

P5 recibe una evaluación prácticamente neutra ($\bar{x}$ = 3.05),

con la mayoría de los valores en el rango de 2.5 y 4. Ello demuestra una capacidad limitada para transferir determinados conocimientos sociolingüísticos de una lengua a otra y mostraría, como se ha visto anteriormente en clave positiva, que las creencias y sesgos vinculados con la lengua materna condicionan la capacidad de situarse en perspectivas sociolingüísticas diferentes a la propia. Desde un punto de vista cualitativo, la adquisición incompleta de conceptos sociolingüísticos clave para el desarrollo de una CLC se refleja en comentarios como el siguiente (10):

(10) El contenido de los dialectos es menor que el de las lenguas. Pero los dialectos también son cultura y muchos dialectos tienen su propio encanto especial.

DISCUSIÓN

Los resultados presentados permiten afirmar la presencia de un notable grado de CLC entre los participantes, lo cual demuestra el potencial de cursos de esta índole en alumnos de español en niveles avanzados. Naturalmente, plantear que dichos conocimientos y sensibilidades se han desarrollado exclusivamente como resultado de este curso sería excesivamente pretencioso. Sin embargo, parece lógico afirmar que profundizar en la sociolingüística y variación tanto en la lengua materna como en las lenguas de aprendizaje ha contribuido a ello, máxime teniendo en cuenta los retos principales de aprendizaje a tenor del análisis de necesidades previo.

Uno de los principales hallazgos derivados de los resultados es la importancia de la experiencia fuera del entorno de clase para abordar de manera crítica aspectos asociados con la sociolingüística (Elola y Prada 245; Sung Cheung, 21). Esta realidad se demuestra en las reflexiones que los alumnos realizan acerca de la jerarquización de acentos en su propia lengua, sobre la cual se muestran abiertamente críticos y con una vocación inclusiva. Manifiestan, también, su desacuerdo ante las estigmatizaciones negativas de algunas hablas y reivindican la importancia de sus dialectos, si bien desde cierta ambivalencia y poniendo en valor el componente afectivo (10). Una cantidad importante de los participantes incluye, como parte de sus reflexiones, situaciones en las cuales ha experimentado tanto la discriminación como el privilegio de acuerdo con las características de sus producciones lingüísticas, siendo muchos de ellos conscientes —si bien sin manifestarlo explícitamente— de las estructuras de poder (Pennycook) subyacentes a estas percepciones. De este modo, un curso de estas características contribuye a una reflexión permanente de los participantes acerca de su identidad lingüística y sus transformaciones.

La experiencia de los estudiantes con la variación en español está limitada, prácticamente, al entorno educativo, de manera que sus reflexiones sobre esta lengua no alcanzan la profundidad observada en la lengua materna.

Ello hace que las reflexiones al respecto se mantengan dentro del marco conceptual y la casuística ofrecida en clase, demostrando haber asimilado de manera crítica los objetivos del curso referidos a la inclusión, visibilidad y diversidad de las diferentes maneras en las que se presenta la lengua española. Sin embargo, diferentes aspectos demuestran un importante margen de mejora. Son ejemplo de ello el uso mantenido del binomio español peninsular/español americano (2), evidencia de la permanencia de la visión tradicional y simplista de la lengua española desde perspectivas peninsulares. Esta realidad refleja la dificultad de modificar creencias ampliamente arraigadas en el imaginario del alumno de ELE, especialmente teniendo en cuenta que se había dedicado un tercio del curso a deconstruir esta visión monolítica del español americano. Una forma de subsanar esta situación incluiría el establecimiento de contactos entre los estudiantes y el universo extraeducativo (Sung Cheung 22) de habla hispana, idealmente con hablantes cuya variedad no tenga presencia en el entorno de clase. Ello no solo incluiría la perspectiva de variación diatópica, sino también la diafásica y diastrática, es decir, la necesidad de exposición a hablas diferentes de la variedad formal, académica, propia de entornos educativos. Si bien, desde algunos prismas —especialmente en paradigmas educativos orientados a la superación de exámenes estandarizados, omnipresentes en China (Becerra Bolaños 135)—, esta necesidad podría considerarse secundaria, la excesiva presencia en alumnos chinos de léxico y estructuras provenientes de textos excesivamente formales (Algué-Sala “Más allá” 298, Espinosa 588) requeriría una mayor inclusión de variedades no formales en el currículo.

Los resultados de esta investigación refuerzan, asimismo, la necesidad de conocer profundamente el entorno sociolingüístico de los participantes al impartir un curso sobre variación lingüística en segundas lenguas. Emplear varias sesiones para que los alumnos tomen conciencia crítica sobre el mismo se presume como un paso previo fundamental para la asimilación de todo aquello relacionado con la sociolingüística en lengua española. Ello incluye un entendimiento completo de la diferente conceptualización entre culturas de términos sociolingüísticos clave. La falta de énfasis en esta cuestión se refleja, en este estudio, en aspectos como la confusa conceptualización de español estándar que los alumnos aún mantienen al terminar el curso, cuya referencia sigue evocando al mandarín estándar, entendiéndose sus variaciones como elementos meramente pertenecientes al plano diatópico, creencia extendida en la cultura popular (Moreno-Fernández *Las variedades* 36). Asimismo, la asignación de términos como “unión” vinculados con el uso del estándar, muy extendidos en China, toman un significado marcadamente distinto en determinados entornos de habla hispana, incluso desde perspectivas panhispanistas y de “unión dentro de la diversidad”. Otro ejemplo de cómo el entendimiento de los aspectos

sociolingüísticos en la lengua materna influye en las percepciones de la variación en las lenguas de aprendizaje se da en las dificultades para expresar el diferente marco definitorio de términos básicos como lengua, dialecto y variedad. Considerándose un buen conocimiento de sociolingüística como esencial para el desarrollo completo de una CLC (Shin y Henderson 8), en futuras ediciones del curso es necesario poner el foco en la solidificación de estos conceptos.

Desde un punto de vista teórico, tanto los juicios sociolingüísticos (componente afectivo) como los conocimientos adquiridos (componente cognitivo) moldean las actitudes lingüísticas (Garrett 32), constructos determinantes para el comportamiento lingüístico de cualquier hablante (componente conativo). Tras los óptimos resultados de esta investigación, se considera que la participación en un curso para fomentar la CLC, previsiblemente, podría modificar los componentes cognitivos y afectivos, y consecuentemente, el conativo. Ello no impide que se siga observando la ambivalencia habitual (Jaspers 283) propia de dicho constructo en diferentes participantes. Son ejemplo de ello la crítica a la jerarquización de las variedades a la vez que su ausencia, reflejadas en la asignación de atributos estigmatizados a determinadas variedades de la lengua (“graciosa”, “divertida” “rica”). Ello indicaría unos procesos de desarrollo de la CLC aún en transformación, incompletos, y evidencias de la complejidad del desarrollo de dicha conciencia como resultado de la compleja interacción de los factores que la determinan.

Es, precisamente, en el ámbito de los constructos psicológicos, donde la implantación de este curso presenta una diferencia fundamental respecto a las propuestas presentadas en China en inglés (Chen Tsai; Fang Fan y Wei Ren; Sung Cheung). En estos, se observa como uno de los principales logros de los cursos es la reducción de la ansiedad ante errores y la confianza en los participantes como hablantes de las variedades no nativas o “Chinglish” (Wei 2), reivindicación auténtica en el entorno académico del Inglés Global. La ausencia de esta reivindicación en el ámbito ELE hace que sea difícil establecer paralelismos entre ambos entornos, pero no impide que otros hallazgos similares, como el cuestionamiento de las jerarquías lingüísticas, el abordaje crítico de los atributos asignados a diferentes variedades o la percepción de ambas como lenguas “coloniales” inviten a explorar las conexiones entre ambos en futuros proyectos.

CONCLUSIÓN

Este estudio expone los resultados tras la impartición de un curso con el objetivo fundamental de desarrollar la CLC entre estudiantes universitarios de ELE en China. En él se demuestra su utilidad como herramienta para fomentar la reflexión acerca de la vertiente sociolingüística de la lengua y proporciona una ventana crítica al alumnado para comprender mejor cómo la lengua y todos los aspectos

vinculados a ella se presentan en entornos auténticos, más allá del entorno educativo. El abordaje plurilingüe ha permitido que los alumnos profundicen sobre sus experiencias previas y las usen como elementos de base desde las cuales explorar las complejidades en el desarrollo de una CLC que les capacite como usuarios más competentes de las lenguas que hablan.

Ante la ausencia de marcos para su desarrollo en el contexto de estudio, este artículo sirve también como punto de partida exploratorio de las características que cursos de esta índole deberían tener, y expone los retos que la inclusión del componente sociolingüístico aporta en el entorno ELE. Futuras investigaciones deberían explorar propuestas alternativas para el desarrollo de la CLC en el entorno de estudio, entre las cuales destacarían aquellas con el foco en el desarrollo de dicha competencia de manera transversal, presente en todas las asignaturas del grado y desde niveles iniciales. Asimismo, dichas investigaciones deberían emplear instrumentos evaluativos que proporcionaran información precisa sobre el punto de partida de los participantes para poder medir, de una manera más precisa, la eficacia de cada propuesta pedagógica. En el caso de este estudio, la imposibilidad de asociar estrictamente los beneficios del curso a su implementación es una de las limitaciones a considerar, si bien las reflexiones de la prueba final indican una alta correlación desde un punto de vista cualitativo entre las respuestas y los contenidos impartidos.

Desde un punto de vista meramente práctico, la creciente expansión de China en América se presenta como un mecanismo orgánico ideal para una transición hacia las propuestas presentadas en este artículo. Ello debería articularse mediante el desarrollo de unas políticas institucionales, pruebas evaluativas, materiales y cursos específicos que mostraran una sensibilización hacia la variación en lengua española.

OBRAS CITADAS

- Algué-Sala, Lluís. “Análisis de necesidades para un curso de variación lingüística dirigido a estudiantes de ELE”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (International Journal of Foreign Languages)*, vol. 19, 2023, pp. 68-88. <https://doi.org/10.17345/rile19.3682>.
- . “Más allá del español monolítico: La variación diatópica y diafásica en entornos universitarios de enseñanza del español en China”. *Actas del Primer Congreso de Estudios Sociales y Culturales de los Países Hispanohablantes*, editado por Neociencia, 2025, pp. 291-307.
- . “¿Qué te viene a la cabeza? Conocimientos y actitudes de estudiantes chinos de español en niveles iniciales hacia las variedades diatópicas más habladas de la lengua”. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, vol. 63, 2020, pp. 15-38.
- Becerra Bolaños, Antonio. “El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE4”. *Revista de*

- Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 41, 2015, pp. 133-145.
<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistadefilologiaylinguisticadelaUniversidaddeCostaRica/2015/vol41/no2/9.pdf>
- Blanco Pena, José Miguel. “Estudios sobre la enseñanza de E/LE a sinohablantes: estado cuantitativo de la cuestión”. *SinoELE*, vol. 18, 2019, pp. 26-38.
https://sinoele.org/images/Revista/18/SinoELE_18_Blanco_26-38.pdf
- . “Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes”. *SinoELE*, vol. 17, 2018, pp. 171-185.
https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_jose_miguel_blanco.pdf
- Chen, Tsai. “Effects of Global Englishes-oriented pedagogy in the EFL classroom”. *System*, vol. 111, 2022, pp. 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102946>.
- Chen, Danna. “El panhispanismo en la enseñanza del español en China”. En *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, editado por ASELE-Fundación San Millán de la Cogolla, 2017, pp. 229-240.
- Consejo de Europa. *Volumen complementario del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2022.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf [Consultado el 10/8/2025]
- Cortés Moreno, Maximiano. “Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino”. *Phonica*, vol. 1, 2005, pp. 1-25.
http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf
- Elola, Idoia y Josh Prada. “Developing Critical Sociolinguistic Awareness Through Linguistic Landscapes in a Mixed Classroom: The Case of Spanish in Texas”. *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, editado por David Malinowski, Hiram H. Maxim y Sébastien Dubreil, Springer, 2020, pp. 223-250.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_11
- Espinosa Martínez, José. “Querida mamá: en España reina el ambiente festivo: Registros y tipología textual en ELE”. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* editado por Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, 2011, pp. 585-596.
- Fairclough, Norman. “Global capitalism and critical awareness of language”. *Language awareness*, vol. 8, 1999, pp. 71-83.
- Fang, Fan y Ren, Wei. “Developing students’ awareness of Global Englishes”. *ELT journal*, vol. 72, 2018, pp. 384-394.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccy012>.
- Franco González, Verónica. “Aportaciones de la lingüística contrastiva a la adquisición del artículo entre sinohablantes”. *SinoELE*, vol. 21, 2021, pp. 9-21.
https://sinoele.org/images/Revista/21/SinoELE_21_Franco_9-21.pdf
- Garrett, Peter. *Attitudes to language*. Cambridge University Press, 2010.
- Garrido, Joaquín. “Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico”. *Historia y comunicación social*, vol. 15, 2010, pp. 63-95.
- Giménez Doblas, Nicolás. “Contexto actual de la enseñanza y el aprendizaje del español en China”. *SinoELE*, vol. 22, 2022.
https://www.sinoele.org/images/Revista/22/Monograficos/SinoELE_Monografico_2022_04_Gimenez_Doblas.pdf
- Fuertes Gutiérrez, Mara; Soler Montes, Carlos y Klee, Carol. “Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español / Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching (SLT)”. *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 2, 2021, pp. 105-113.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>.
- Instituto Cervantes. *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, 2007.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. [Consultado 10/7/2025]
- Kemaloglu-Er, Elif y Yasemin Bayyurt. “ELF-awareness in Teaching and Teacher Education: Explicit and Implicit Ways of Integrating ELF into the English Language Classroom”. *English as a Lingua Franca for EFL Contexts*, editado por Nicos C. Sifakis y Natasha Tsantila, Multilingual Matters, 2018, pp. 159-174.
<https://doi.org/10.21832/9781788921770-011>.
- Huang, Wei. “La enseñanza del español en China”. *V Congreso Internacional de FLAPE: Qué español enseñar y cómo*, 2014, pp. 1-20.
- Jaspers, Jürgen. “Linguistic Dilemmas and Chronic Ambivalence in the Classroom.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 43, 2022, pp. 281-294.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1733586>.
- Moreno Fernández, Francisco y Dumitrescu, Domnita. “Dialect Variation as Reflected in the Diccionario de la lengua española: Ideological and Pedagogical Implications”. *La diversidad del español y su enseñanza*. Routledge, 2021, pp. 277-293.
- . *Variedades de la lengua española*. Routledge, 2019.
- . *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros, 2010.
- Muñoz-Basols, Javier y Hernández Muñoz, Natividad. “El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica”. *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 6, 2019, pp. 79-95.
- Muñoz-Basols, Javier, Palomares, María del Mar y

- Moreno Fernández, Francisco. “El Sesgo Lingüístico Digital (SLD) en la inteligencia artificial: implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español”. *Lengua y Sociedad*, vol. 23, 2024, pp. 623-648.
- Obeid, Samar A. “The Transfer of L1 Attitudes towards L2 Varieties: A Preliminary Investigation”. *TESOL Working Paper Series*, vol. 13, 2015, pp. 31-52.
- Paffey, Darren. *Language Ideologies and the Globalization of ‘Standard’ Spanish*. Bloomsbury Academic, 2012.
- Pennycook, Alastair. *Critical applied linguistics: A critical re-introduction*. Routledge, 2021.
- Rose, Heath; McKinley, John y Galloway, Nicola. “Global Englishes and Language Teaching: A Review of Pedagogical Research”. *Language Teaching*, vol. 54, n.º 2, 2021, pp. 157-189. Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/S0261444821000042>.
- Sánchez Griñán, Alberto José. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. 2008. Universidad de Granada, tesis doctoral.
- Shin, Naomi y Henderson, Mary Hudgens. “A Sociolinguistic Approach to Teaching Spanish Grammatical Structures”. *Foreign Language Annals*, vol. 50, n.º 1, 2017, pp. 195-213. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/flan.12249>.
- Sobrado García, Paula. “Acercamiento de la oposición indefinido/imperfecto a estudiantes sinohablantes de ELE mediante dibujos”. *SinoELE*, vol. 18, 2019, pp. 1-25. https://sinoele.org/images/Revista/18/Suplementos/Sobrado/SinoELE_18_Sobrado_1-25.pdf
- Song, Yang y Wang, Jingwei. “Actitudes Lingüísticas hacia las Variedades del Español: Estudio Empírico a Partir de Estudiantes Universitarios de E/LE en Pekín”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, vol. 72, 2017, pp. 201-216. <https://doi.org/10.5209/CLAC.57909>.
- Sung, Cheung. “Out-of-Class Communication and Awareness of English as a Lingua Franca”. *ELT Journal*, vol. 1, 2018, pp. 15-25. Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/elt/ccx024>.
- Del Valle, José. “Lo Político del Lenguaje y los Límites de la Política Lingüística Panhispánica”. *Boletín de Filología*, vol. 49, n.º 2, 2014, pp. 87-112. <https://doi.org/10.5354/0718-9303.2014.35824>.
- Vázquez Torronteras, Alejandro y Álvarez Baz, Antonio. “Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R.P. China”. *RILE*, vol. 14, 2020, pp. 1-17.
- Wang, Yajiaosha. *Las variedades meridionales de la lengua española y su enseñanza en China: una propuesta de integración*. 2021. Universidad Carlos III de Madrid, tesis doctoral.
- Wei, Li. “New Chinglish and the Post-Multilingualism Challenge: Translanguaging ELF in China”. *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 5, n.º 1, 2016, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1515/jelf-2016-0001>.
- Xiao, Juan. “Propuesta didáctica en el aula de ELE para estudiantes sinohablantes: Canté/he cantado”. *SinoELE*, vol. 20, 2020, pp. 14-36. https://sinoele.org/images/Revista/20/SinoELE_20_Xiao_14-36.pdf
- Zhang, Yu y Song, Hanxiao. “Linguistic Imperialism and Standard Language Ideology in an English Textbook Used in China”. *Higher Education Studies*, vol. 2, 2022, pp. 112-125. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n2p112>.

ANEXO 1 - Objetivos de curso

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 Asia.

Objetivos razonamiento crítico:

- Valorar de manera crítica el concepto de correcto/incorrecto en el marco de la variación lingüística en las lenguas que hablo.
- Evaluar críticamente qué factores lingüísticos y extralingüísticos determinan la categorización de determinadas variedades.
- Analizar las diferencias entre China y los países hispanohablantes respecto 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 entornos de lenguas y dialectos en contacto.

ANEXO 2 - Programa del curso

Bloque 1: Introducción y términos clave

- Sesión 1: Introducción a los conceptos de *lengua*, *dialecto*, *variedad* y *diversidad lingüística* en español, inglés y chino.
- Sesión 2: Lenguas y dialectos. Comparación entre criterios lingüísticos e identitarios.

Bloque 2: La variación lingüística

- Sesión 3: Variación diatópica (geográfica). Concepto y ejemplos del mundo hispanohablante. Introducción a las grandes familias lingüísticas del español hablado en Latinoamérica.
- Sesión 4: Variación diastrática (social) y diafásica (registro). Nivel educativo, universidad, clase social, edad, género. Situaciones comunicativas.

Bloque 3: Lenguas e identidad

- Sesión 5: El habla como identidad cultural y clasificador social.
- Sesión 6: Lengua estándar vs. variedades no estándar. ¿Qué aprendemos en la universidad? ¿Cómo se habla, realmente, en la calle? ¿Por qué nos cuesta tanto entender a los nativos en las películas o canciones?
- Sesión 7: Prejuicios lingüísticos y discriminación según modo de habla.

Bloque 4: El español en el mundo y su diversidad interna

- Sesión 8: El español de México
- Sesión 9: El español de Centroamérica
- Sesión 10: El español andino y del Cono Sur
- Sesión 11: El español caribeño
- Sesión 12: El español en Estados Unidos
- Sesión 13: El español en África y Asia y el español “neutro”
- Sesión 14: Las variedades del español de España
- Sesión 15: El enfoque de la diversidad lingüística en China vs. el mundo hispanohablante.
- Sesión 16: Balance del curso y reflexión grupal sobre los contenidos aprendidos. Preparación para el examen.

interactúen con hispanohablantes que no sean profesores?

3. ¿Estás de acuerdo con las frases “Es mejor aprender español de España que español de otro país” y “El inglés británico es el más elegante”? ¿Por qué? ¿Por qué hay gente que tiene estas opiniones?
4. ¿Por qué algunas formas lingüísticas (algunas lenguas, o algunos dialectos, formas de hablar — seseo, ceceo, determinado vocabulario—) tienen más prestigio que otras?
5. ¿Qué percepciones tiene la gente en China si alguien habla mandarín estándar (*pǔtōnghuà*) con acento de una determinada provincia? ¿Hay algunos acentos que se consideran mejores que otros? ¿A qué asocias estas percepciones?
6. Desde un punto de vista de variación lingüística, ¿por qué a veces nos cuesta tanto entender a la gente cuando habla en películas, es decir, cuando hablan fuera de entornos educativos?

ANEXO 3 - Preguntas de examen

1. En China, ¿qué criterios se usan para establecer las diferencias entre lenguas y dialectos? ¿Cuáles son las principales diferencias en comparación con el entendimiento de esta cuestión en la mayoría de los países de habla hispana?
2. Desde un punto de vista de variación lingüística, ¿por qué es tan importante que los alumnos de español practiquen la lengua fuera de entorno educativos? ¿Por qué es tan importante que