

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 44 / 2021



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
Aplicación a la enseñanza en Andalucía



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es

 Centro Virtual Cervantes

FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)
Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán

Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson

Traductores del taliano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE, REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, ESCI (Emerging Sources Citation Index – Thompson&Reuters)

El número 44 (2021) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550).

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego. Han colaborado en este número: Juan Carlos Abril (Universidad de Granada), Patricia Barrera Velasco (Universidad Internacional de La Rioja), Olga Bezhanova (Southern Illinois University Edwardsville), M.^a José Bruña Bragado (Universidad de Salamanca), Nuria Capdevila-Argüelles (University of Exeter, Reino Unido), Juan Manuel Díaz Ayuga (Brown University, Estados Unidos), Fran Garcerá Román (Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver), David Giménez Folqués (Universitat de València), Linda Gould Levine (Montclair State University, Estados Unidos), Rodrigo Guijarro Lasheras (Universidad de Valladolid), Concepción Gutiérrez Blesa (Universidad Complutense de Madrid), Blanca Hernández Quintana (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Marco Kunz (Université de Lausanne, Suiza), Kenia Martín Padilla (Universidad de La Laguna), José Luis Martínez-Dueñas Espejo (Universidad de Granada), Bryan Millanes Rivas (Universitat Autònoma de Barcelona), Carmen Morán Rodríguez (Universidad de Valladolid), Susana Rivera (University of New Mexico), M.^a del Rosario Ruiz Franco (Universidad Carlos III de Madrid), Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia de Salamanca), Duncan Wheeler (University of Leeds), Ben de Witte (Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica), Guy Wood (Oregon State University, Estados Unidos).

Artículos recibidos: 15

Artículos aceptados: 11

Artículos rechazados: 4



ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| BARROSO VILLAR, M. ^a ELENA | |
| Editorial..... | 13 |
| | |
| 1. SECCIÓN MONOGRÁFICO: NARRALUCES O LA NUEVA NARRATIVA ANDALUZA: 50 AÑOS DESPUÉS | |
| | |
| CODERO SÁNCHEZ, LUIS PASCUAL | |
| Introducción al número monográfico..... | 19 |
| | |
| ACOSTA ROMERO, ÁNGEL | |
| Los imponderables literarios: el caso de José María Requena..... | 29 |
| | |
| RÍOS, FÉLIX J. | |
| La pasión narrativa de Luis Berenguer..... | 51 |
| | |
| SOLER GALLO, MIGUEL | |
| Andalucía como marco espacial de la narrativa de Mercedes Formica..... | 87 |
| | |
| VÁZQUEZ RECIO, NIEVES | |
| Fernando Quiñones y el <i>boom</i> hispanoamericano..... | 125 |
| | |
| YBORRA AZNAR, JOSÉ JUAN | |
| El espacio como constante narrativa: tres novelas andaluzas..... | 147 |

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

ÁLAVA CARRASCAL, M.^a EUGENIA

La poesía social de Angelina Gatell. Crítica y denuncia en *Esa oscura palabra* (1963) y en dos poemas exentos aparecidos en la revista *Poesía Española* en 1958.....173

DÍAZ VENTAS, ÁLVARO

La adaptación televisiva de *crematorio*. De la revisión histórica del 68 a la trama *noir* de la corrupción.....201

GARCÍA-AGUILAR, ALBERTO Y COELLO HERNÁNDEZ, ALEJANDRO

El género criminal en la trayectoria de Josefina y Claudio de la Torre: su colaboración teatral en *El enigma* (1939).....229

GARCÍA LÓPEZ, MIGUEL

Sujetos poéticos *queer*: género, espacio y tiempo en la poesía tardía de García Lorca.....251

LLORED, YANNICK

Don Julián de Juan Goytisolo, después de la «reivindicación».....279

MENDOZA PUERTAS, JORGE DANIEL

Plurinormativismo y ELE en Taiwán. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de las variedades geográficas.....297

3. RESEÑAS

MARTÍNEZ DEYROS, MARÍA

Barrera Velasco, Patricia y María del Mar Mañas Martínez (2019). *El Madrid de Carranque de Ríos. De la ficción cinematográfica a la edición interactiva*. Sevilla: Editorial Renacimiento. ISBN 9788417950026. 256 pp.

.....325

PLURINORMATIVISMO Y ELE EN TAIWÁN. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LAS VARIEDADES GEOGRÁFICAS¹⁰⁹

PLURINORMATIVISM AND SFL IN TAIWAN. SOME REFLECTIONS ON THE TEACHING OF GEOGRAPHICAL VARIETIES

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.13>

JORGE DANIEL MENDOZA PUERTAS
PROVIDENCE UNIVERSITY (TAIWÁN, REPÚBLICA DE CHINA)
Assistant Professor
Código ORCID: 0000-0002-8088-8825
jmenpue8@pu.edu.tw

Resumen: El mundo hispanohablante camina hacia un reconocimiento cada vez mayor de sus variedades geográficas y hacia una completa superación del tradicional monocentrismo de base castellana. La nueva política lingüística de la ASALE, que destaca el policentrismo del idioma, apunta en esta dirección. Este reconocimiento de la diversidad ha calado en el mundo de la didáctica de ELE, donde en los últimos años se han multiplicado los debates sobre la enseñanza de las variedades. Sin embargo, el español se encuentra en una etapa de policentrismo asimétrico (Pöll, 2012) o piramidal (Hamel, 2004) por lo que el tratamiento igualitario de sus diversas normas geográficas es aún una tarea en curso. De este modo, es de gran interés observar cómo se aborda en el área de ELE la enseñanza de estas variedades por cuanto en las aulas pueden seguir existiendo jerarquías dialectales y estereotipos que favorezcan la transmisión de determinadas actitudes y creencias. En este texto realizamos un somero recorrido sobre la docencia del español en Taiwán centrándonos en esbozar la situación de la enseñanza de las variedades geográficas en el ámbito universitario. Para ello, revisamos algunos estudios realizados sobre actitudes lingüísticas y llevamos a cabo un acercamiento a partir de una breve encuesta a 100 estudiantes del grado en Español. Por último, aportamos un conjunto de reflexiones para la elección de un posible modelo lingüístico que garantice, por un lado, una mayor representatividad de las distintas normas geográficas del español y una mejora en su

¹⁰⁹ Esta investigación se enmarca dentro del proyecto MOST 110-2410-H-126-001, *Creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes universitarios taiwaneses de ELE hacia las variedades normativas de español actual*, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán.

enseñanza, y, por otro, una mayor adecuación a los intereses y expectativas del alumnado taiwanés.

Palabras clave: Plurinormativismo. Policentrismo. Variedades geográficas. Modelo lingüístico. Enseñanza. ELE. Universidad. Taiwán.

Abstract: The Spanish-speaking world is moving towards a wider recognition of its geographical varieties and towards a complete overcoming of the traditional monocentrism. ASALE's new language policy, which highlights the polycentricity of the language, points in this direction. This recognition of diversity has permeated the world of SFL didactics, where debates on the teaching of varieties have multiplied in recent years. However, Spanish is in a stage of asymmetric (Pöll, 2012) or pyramidal (Hamel, 2004) polycentrism, so that the equal treatment of its diverse geographical norms is still a work in progress. Thus, it is of great interest to observe how the teaching of these varieties is approached in the SFL field, since dialect hierarchies and stereotypes that favor the transmission of certain attitudes and beliefs may still exist in the classroom. In this text we make a brief overview of the teaching of Spanish in Taiwan, focusing on outlining the situation of the teaching of geographical varieties in the university environment. For this purpose, we review some studies on linguistic attitudes and we carry out an approach based on a brief survey of 100 undergraduate students of Spanish. Finally, we provide a set of reflections for the choice of a possible linguistic model that guarantees, on the one hand, a greater representation of the different geographical norms of Spanish and an improvement in its teaching, and, on the other, a better adaptation to the interests and expectations of Taiwanese students.

Key-words: Plurinormativismo. Polycentrism. Geographical varieties. Linguistic model. Teaching. SFL. University. Taiwan.

1. INTRODUCCIÓN

Como exponía Demonte (2003), «todos somos únicos y varios: hablamos alguna variedad de una lengua abstracta común y compartimos propiedades de varios dialectos». En las últimas décadas, sobre ese complejo dialectal que constituye toda lengua, ha venido llevándose a cabo en la comunidad hispanohablante una progresiva toma de conciencia acerca del carácter igualmente legítimo de las diferentes variedades geolectales. De modo que hoy en día aquella visión monocéntrica que tomaba como modalidad de referencia el español hablado en el centro-norte de la península ibérica y que ha regido durante siglos la codificación del español (Méndez, 2012) y la creación de materiales de enseñanza (Moreno Fernández, 2019) se encuentra superada en buena parte de dicha comunidad. A este respecto,

según Company, «es un hecho innegable que hoy nadie –sea un hablante simplemente, sea un profesional de la lengua– niega que el mundo hispanohablante es policéntrico y multinormativo» (2019: 6). Alcanzar esta visión policéntrica y plurinormativa ha supuesto un largo camino en la historia de las Academias que, como nos recuerda Amorós (2012), encuentra su punto de inicio allá por 1956 en el II Congreso de Academias de la Lengua Española. En este congreso se hizo explícita la necesidad de que entraran las normas cultas extrapeninsulares en las tareas de normativización (*id.*). Ahora bien, la cristalización de este nuevo rumbo se iría produciendo paulatinamente hasta el inicio de la *Nueva política lingüística panhispánica* (ASALE, 2004), con la que se empieza a trabajar por el mantenimiento de la unidad y no por el de la pureza de la lengua «basada en los hábitos lingüísticos de una parte reducida de sus hablantes» (*ibid.*: 3). Desde ese momento, han ido surgiendo diversas obras que reflejan metodológicamente e ideológicamente esta visión, pasándose de una concepción, planificación y codificación del idioma mayoritariamente exonormativa a otra de tipo endonormativo (Moreno Fernández, 2019). «Unidad en la diversidad» fue el lema elegido para sintetizar esta política panhispánica con la que se valora «la cohesión de la lengua y el reconocimiento de la riqueza lingüística presente en todos los países hispanohablantes» (Villanueva, 2017: 14). De este modo, «la norma panhispánica intenta ser una referencia válida para el conjunto de la comunidad hispánica, pero acepta de modo flexible las particularidades de mayor implantación social en cada área dialectal, conformando una realidad policéntrica» (Moreno Fernández, 2019: 383-384).

Esta concienciación, reflejada en la actual política lingüística, puede constatarse también en el mundo de la didáctica del español como lengua extranjera, donde en las últimas dos décadas han proliferado tanto los congresos como los trabajos acerca de qué español enseñar¹¹⁰. Estas reuniones científicas y textos académicos ponen de manifiesto una evidente preocupación tanto por la variedad geográfica que ha de erigirse como modalidad principal en la docencia como por la adecuada integración de las distintas variedades del español en el aprendizaje de la lengua. Es evidente que no podía ser de otro modo en un contexto donde empieza a primar la tolerancia hacia la diversidad y el pluralismo. Sin embargo, el camino hacia esa concepción igualitaria y policéntrica de la diversidad de normas está

¹¹⁰ A modo de ejemplo, Andión (2019: 130) recoge algunos de estos congresos y jornadas.

todavía en curso, así como también está en curso el camino hacia la adecuada enseñanza de las variedades en el ámbito de ELE. No en vano, el español se encuentra en una etapa de pluricentrismo asimétrico (Pöll, 2012), en la que la falta de codificación de los diversos estándares o variedades modélicas regionales impide que se alcance una mayor simetría¹¹¹. Podemos decir, en palabras de Hamel (2004), que el español es una lengua «policéntrica piramidal», donde un núcleo, el del castellano, sigue teniendo más peso que los otros. No es de extrañar, por tanto, que en algunos entornos educativos puedan seguir existiendo ciertas jerarquías dialectales y estereotipos en el imaginario docente que hagan prevalecer una variedad sobre el resto, favoreciendo la transmisión de determinadas ideologías lingüísticas (Masuda, 2019) o el mantenimiento de creencias erróneas. Del mismo modo, también pueden existir visiones monolingües del multilingüismo, «donde las minorías son toleradas de forma pasiva, pero no son igualmente valoradas ni aceptadas» (Ortiz, 2013: 662). Es decir, entornos educativos donde, por corrección política, se defiende la igualdad e integración de las variedades, pero después siempre se encuentra alguna excusa o justificación para no abordar el tratamiento de esa diversidad en las sesiones de clase (*ibid.*).

Debido a ese pluricentrismo asimétrico o piramidal, resulta de gran interés observar el modo en el que se aborda, en el área de ELE, la enseñanza de las variedades geográficas. Acercamiento que realizaremos en las siguientes páginas dentro de la docencia del español en las universidades taiwanesas y del mismo modo también aportaremos una serie de reflexiones para su mejora.

2. ESPAÑOL EN TAIWÁN: HISPANOAMÉRICA Y FUTURO LABORAL

Ciñéndonos al ámbito universitario, la enseñanza del español en Taiwán viene desarrollándose desde hace más de cincuenta años. Son más que conocidos los cuatro departamentos de español de la isla, nos referimos a aquellos de las universidades de Fujen, Tamkang, Providence y Wenzao. Existe también un quinto departamento más reciente que, en palabras de

¹¹¹ López García (2010), en su diferenciación conceptual entre *pluricentrismo* y *policentrismo*, alude a la resistencia de las élites del mundo hispanohablante a crear normativas alternativas que reconozcan oficialmente la variación geográfica del español.

Blanco (2019: 327), podría considerarse de facto el «quinto departamento» de español: el de la Universidad Chengchi o Departamento de Lenguas y Culturas Europeas. Este departamento ofrece un grado de cuatro años con especialización desde el inicio (*major*) en una de las tres lenguas ofertadas, entre las que se encuentra el español (*ibid*). Más allá de estos departamentos, el español también se imparte como asignatura optativa en muy diversas universidades¹¹². Es importante destacar que el español sigue despertando interés entre los taiwaneses. En este sentido, según el Instituto de Comercio Exterior (ICEX), en las universidades con grado en Filología Hispánica el español es el segundo idioma occidental más demandado tras el inglés y también ha mejorado sus matriculaciones en aquellos centros en los que se oferta como asignatura optativa (Rodrigo, 2018). El número de estudiantes de español ha seguido en las últimas décadas una curva ascendente y, aún cuando actualmente los nuevos ingresos en las universidades taiwanesas empiezan a descender debido a cuestiones demográficas, el número de estudiantes de nuestro idioma parece mantenerse estable (Ministry of Education, Republic of China [Taiwan], Department of Statistics, 2019). Sin embargo, tras esta somera presentación, nuestro objetivo se aleja de hacer un comentario prolijo sobre la situación del español en el país asiático, para lo que ya existen diversas obras tanto recientes (Blanco, 2019; Nieto, Rubia y Huang, 2017) como de hace algunos años (Fisac, 2000; Lin, 1999; Sun, 2006). No obstante, y por cuanto la actual enseñanza de lenguas siempre ha de adaptarse a las necesidades y expectativas del alumnado meta, lo que sí nos interesa es conocer «para qué» estudia español el actual estudiante taiwanés. Es decir, cuál es la principal motivación que los lleva a aprender nuestra lengua. En esta línea, Pérez Ruiz (2019) señala que, desde inicios del siglo XXI hasta ahora, se ha podido comprobar mediante diversos trabajos académicos que la motivación de los estudiantes taiwaneses de español es esencialmente instrumental y tiene como primera razón la necesidad de saber la lengua «como una herramienta comunicativa esencial para su futuro trabajo profesional» (*ibid.*: 224). A este respecto, Cortés (2013), en un estudio sobre las expectativas de los estudiantes taiwaneses de ELE, registró que el 68% de sus encuestados aspiraba a trabajar como empleado de una empresa comercial. Las expectativas mayoritarias de los aprendices de español, identificadas por el

¹¹² Según un informe del ICEX del año 2018 (Rodrigo, 2018), el número de universidades se situaría en 46.

autor previo, coinciden con las salidas ofrecidas por el mercado laboral para los egresados de esta carrera. Así lo corroboró Riutort-Cánovas (2014) en un análisis de 336 ofertas de empleo publicadas en Taiwán para las que poseer competencia en español/LE representaba una de las condiciones indispensables para optar al puesto. Con este trabajo su autor confirmó que existía una considerable mayoría de ofertas que se encontraban relacionadas con el comercio exterior, concretamente el 80% de las analizadas y también halló que el 62% de los puestos ofertados en ellas eran cargos vinculados con las ventas internacionales. La importancia de Hispanoamérica para el comercio exterior de Taiwán ya aparece citada en los textos de Lin (1999) y Fisac (2000), quienes encontraban en este hecho una importante razón para consolidar el estudio del español en la isla. Estas autoras, entre las posibles salidas laborales, también aludían a las relaciones diplomáticas de la República de China con diversos países hispanoamericanos, situación que ha cambiado notablemente en los últimos años¹¹³. Dejando a un lado la diplomacia y centrándonos en el ámbito comercial, la actual página del Ministerio de Economía de Taiwán¹¹⁴, dentro del apartado relativo al comercio exterior, recoge 5 países hispanoamericanos con los que la nación mantiene relaciones bilaterales: México, Colombia, Perú, Chile y Argentina. De ellos, con el que mantiene una mayor relación comercial es con México, segundo socio comercial latinoamericano detrás de Brasil, seguido por Chile, Perú, Colombia y Argentina. Por otro lado, posee tratados de libre comercio con Panamá, Guatemala, Nicaragua, El Salvador y Honduras, así como un acuerdo de cooperación económica con Paraguay (Ministry of Economic Affairs, Republic of China [Taiwan], 2021). En la actualidad, el Consejo de Desarrollo del Comercio Exterior de Taiwán (TAITRA) busca fomentar y reforzar los lazos de negocios entre proveedores nacionales y países americanos como Guatemala, México, Colombia y Chile, tras haber encontrado en la reciente situación pandémica un sinfín de oportunidades para promocionar sus productos de alta tecnología y que estos faciliten la enseñanza en línea y el teletrabajo (Noticias de Taiwán, 2020; La Razón,

¹¹³ En los últimos años, El Salvador, Panamá y República Dominicana han roto relaciones diplomáticas con Taiwán para establecerlas con la República Popular China. En la actualidad, entre los países de Hispanoamérica, Taiwán tan solo es reconocido diplomáticamente por Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay (Ministry of Foreign Affairs, Republic of China [Taiwan], 2021).

¹¹⁴ Si bien se ha consultado la página actual (en inglés) del citado ministerio, en ella se indica que la última revisión de los datos allí aportados es de diciembre de 2018.

2020). Como puede observarse, las relaciones comerciales a las que aludía Lin (1999) y Fisac (2000) siguen siendo dinámicas a pesar de los cambios sufridos en la diplomacia y el incremento de las relaciones comerciales entre Latinoamérica y la China continental.

Teniendo en cuenta estos datos, parece evidente que el futuro profesional de nuestros egresados, por una simple razón cuantitativa, encontrará bien una mayor proyección en territorios americanos que europeos, si el estudiante opta por la movilidad exterior; bien un mayor contacto con variedades americanas que europeas, si trabaja en el ámbito comercial desde un emplazamiento taiwanés. En definitiva, en su futuro profesional, su relación con otras modalidades más allá de la castellana resulta más que probable. Y, en este sentido, no podemos olvidar que «en la mayor parte de las economías nacionales, las pequeñas y medianas empresas son las que configuran los tejidos económicos y en esos ámbitos la comunicación suele realizarse mediante la lengua local» (Izquierdo, 2019: 8). Una comunicación que, siendo hablantes extranjeros, mejorará mucho si conocemos los modos culturales, tradiciones y estamos familiarizados con la variedad lingüística allí utilizada.

3. LAS VARIEDADES GEOGRÁFICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

El *Marco común europeo de referencia* (MCER), en tanto que documento básico de consulta para la enseñanza de lenguas extranjeras, recomienda que los aprendientes de toda lengua conozcan sus variedades para favorecer el desarrollo de la subcompetencia sociolingüística (Consejo de Europa, 2002). De acuerdo con este documento, el contacto con las variedades geográficas debería producirse desde los niveles iniciales, si bien sería a partir del nivel B2 cuando el aprendiente debería ser capaz de diferenciar y producir esos rasgos (Otero, 2018). Por su parte, el Instituto Cervantes (2006) en su Plan Curricular (PCIC), documento donde se concretan en objetivos y contenidos las escalas de descriptores del MCER, dedica al tratamiento de las variedades un apartado preliminar llamado «Norma lingüística y variedades del español». En este se especifica, por un lado, la norma elegida por la institución para la docencia (centro-norteña peninsular) y, por otro, se alude a la existencia de otras normas, realizándose un inventariado y descripción de diferencias entre los rasgos de la norma seleccionada y aquellos de otras

grandes áreas del mundo hispánico. Cabe destacar que el Instituto Cervantes defiende la enseñanza gradual de esas diferencias desde el mismo nivel A1 (Andión, 2007) y, además, en los exámenes DELE aparecerán en los textos de entrada distintas variedades geográficas no europeas a partir del nivel B1 (Otero, 2018).

No cabe duda, por tanto, de que en la actualidad no se debería eludir la enseñanza de las variedades geolectales de una lengua si queremos que el estudiante alcance una adecuada competencia comunicativa. Ahora bien, el debate sobre la enseñanza de estas variedades en ELE y la pregunta sobre qué español enseñar han ido siempre de la mano, generando reflexiones de numerosos expertos en las últimas dos décadas. No podemos perder de vista, como precisa Company (2019), que, aunque desde una perspectiva puramente teórica en las disciplinas de variación no existan jerarquías lingüísticas de ningún tipo, desde un punto de vista didáctico no es posible enseñar todo el espectro dialectal del idioma, por lo que hay que decidir qué variedad o variedades geográficas enseñar.

En relación con este tema, como sintetiza Contreras (2014), dentro de la tradición de enseñanza de ELE pueden distinguirse tres posturas: la primera, que ya debería estar superada, en la que la enseñanza debía basarse en la variedad de Castilla, considerada como el «mejor español»; una segunda postura que defiende la enseñanza de aquello que es común a todas las variedades geográficas, es decir, basada en un constructo llamado de muy diversas formas: español general, lengua estándar, lengua común, etc.; y una tercera postura, más acorde a los actuales principios de adquisición y enseñanza de segundas lenguas, según la cual la elección de la variedad o variedades debe estar sujeta a las necesidades del alumno. Es este análisis de necesidades y expectativas del alumnado el que rige las propuestas de selección del modelo lingüístico realizadas por Moreno Fernández (2007[2000], 2010) y por Andión (2007), quienes han dedicado numerosas páginas a este asunto. Según Moreno Fernández (2007[2000]), ese modelo no solo ha de responder a las necesidades funcionales de los estudiantes, sino que ha «conjugar la esencial unidad de la lengua con su gran riqueza de variedades» (*ibid.*: 86). Además, ha de ser un modelo culto, basado en una norma prestigiosa donde abunden los usos generales del mundo hispánico. La elección de ese modelo puede venir determinada por diversos factores como el origen geolectal del profesor o la comunidad hispánica en la que se vaya a mover el aprendiz. Los dos principales parámetros para su elección

serían el geográfico y el social con cuya combinación encontraríamos tres posibilidades «prototípicas» para la enseñanza del español en el mundo: el modelo castellano, el modelo más cercano y el modelo general. El primero, debido al prestigio de esa norma culta y por cuanto muchos consideran que representa un modelo centripeto; el segundo, tomaría como modelo los rasgos del área hispánica más cercana¹¹⁵ y el último consistiría en tomar como modelo un español lo más general posible (*ibid.*, 2010).

Por su parte, Andi3n (2007) propone una interesante fórmula en la que se conjugan tres componentes: el español estándar, la variedad preferente y las variedades periféricas. El estándar, entendido como todo lo neutro, lo general, lo común a la mayoría de los hablantes de esa lengua, constituiría la base de la enseñanza de ELE. A este «esqueleto» se le añadiría la variedad preferente, que sería aquella variedad que se ha decidido tomar como «modelo principal para la producción de los aprendices» y a la que «pertenerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos» (*ibid.*: 4); de ella se mostrarán sus rasgos normativos. A estos dos elementos se les sumarán los rasgos modélicos de otros geolectos diferentes a la variedad central escogida para el curso. La presencia de estas llamadas variedades periféricas tendrá, entre otros objetivos, la finalidad de mostrar la diversidad de la lengua, de completar su conocimiento real y de desarrollar estrategias de comunicaci3n. De ellas se seleccionarán aquellos rasgos más perceptibles, rentables y cuya difusi3n territorial sea lo suficientemente amplia como para justificar la adquisici3n activa o pasiva por parte del aprendiente.

4. LA ENSEÑANZA DE LAS VARIEDADES GEOGRÁFICAS EN TAIWÁN

Moreno Fernández (2010), en su obra *Las variedades de la lengua española y su enseñaanza*, aclara que en países como China, Jap3n o Corea el profesorado de español pertenece sobre todo al nivel universitario debido a la escasa presencia de la lengua como asignatura en la enseñaanza secundaria. Si bien este autor no alude a Taiwán, la situaci3n en la República de China es similar a la del resto de países de Asia Oriental. De hecho, el español, a pesar de su actual importancia internacional¹¹⁶, sigue

¹¹⁵ También podrían ser los rasgos del área de destino laboral del estudiante.

¹¹⁶ Véanse las cifras e informaci3n actualizadas aportadas por el Anuario del Instituto

siendo una rara avis en la enseñanza media de estos países (Izquierdo, 2019) si lo comparamos con otros idiomas como el inglés, que es obligatorio, o el japonés¹¹⁷. El hecho de que español sea enseñado fundamentalmente en las universidades hace que su instrucción se ciña a unos planes de estudio donde la búsqueda de la comunicación fluida no es el único objetivo, ya que en ellos se mezcla «la práctica lingüística con el estudio de contenidos culturales, históricos, literarios o filológicos» (*ibid.*, 186). De este modo, la importancia del componente teórico «relega a un segundo plano la práctica de la lengua a través de una modalidad concreta» (*id.*). Por otro lado, en estos planes de estudio a las variedades de la lengua no se les otorga importancia en los niveles iniciales. Ya que, debido a la distancia existente entre las lenguas nacionales y el español y también a la influencia del método tradicional, se suele prestar una gran atención a la escritura y la gramática, y una menor atención a la práctica comunicativa. En consecuencia, la explicación de las diferencias entre las principales modalidades del español, en el mejor de los casos, queda postergada hasta los niveles más avanzados donde esta variación puede hacerse más evidente.

Centrémonos a continuación en el caso taiwanés. Como hemos apuntado más arriba, la situación del español en Taiwán ha sido abordada por diversos investigadores en las últimas dos décadas, entre los que podemos citar a Fisac (2000), Lin (1999), Sun (2006) y más recientemente Nieto, Rubia y Huang (2017) y Blanco (2019). Cabe destacar que el panorama ofrecido por la mayoría de estos trabajos suele ceñirse a los cuatro departamentos que tradicionalmente ofertan estudios de grado y, algunos de ellos, de posgrado o máster: Tamkang, Fujen, Providence y Wenzao; es decir, abordan lo que Blanco (*id.*) llama el «subcontexto» universitario taiwanés. Subcontexto en tanto que no se analiza el contexto universitario en su totalidad, ya que, como hemos dicho, son otras muchas universidades las que imparten español como asignatura optativa dentro de los departamentos o facultades de lenguas extranjeras. Ciertamente, la descripción ofrecida por Fisac (2000) o Lin (1999), en referencia a los

Cervantes 2020 (Fernández Vitores, 2020).

¹¹⁷ Atendiendo al caso de Taiwán, los datos proporcionados por el Ministerio de Educación de Taiwán para el curso 2017-2018 situaban al español como cuarta lengua extranjera, sin tener en cuenta al inglés, en el segundo ciclo de secundaria (6737 estudiantes), muy cerca del francés y el coreano, pero tremendamente alejado del japonés, con más de 37000 alumnos (Blanco, 2019: 323-324).

planes de estudio, apenas se diferencia de la realizada por Nieto, Rubia y Huang (2017), a pesar de que hay más de tres lustros de diferencia entre ellas. Una descripción similar recoge Blanco (2019), si bien incluye en su texto el plan de estudios de la especialidad en español de la Universidad Chengchi y presenta un nuevo currículo de ELE para el departamento de Tamkang que no alberga demasiadas diferencias respecto al plan previo. Los currículos de las universidades mencionadas son bastante similares entre sí: tienen como trasfondo la tradición educativa confuciana, son de orientación estructuralista y se encuentran alejados de las recomendaciones del MCER y del PCIC¹¹⁸ (Nieto, Rubia y Huang, 2017). Por otro lado, ahondando un poco más en la forma de organizar la enseñanza de la lengua, podemos resumir que esta se caracteriza por una división del aprendizaje por destrezas que da como resultado asignaturas separadas: Lectura, Composición o Escritura y Conversación¹¹⁹, complementadas por una cuarta materia de gramática. Es decir, en estos planes de estudio se separan las capacidades lingüísticas en la docencia, por lo que no existe una enseñanza de la lengua concebida desde la integración de destrezas o bien se da en muy pocas asignaturas y de forma más casual que planificada. El corte tradicional de la enseñanza hace que la metodología utilizada sea fundamentalmente una combinación del método de gramática-traducción con el método audiolingual (Nieto, Rubia y Huang, 2017; Blanco, 2019), pudiéndose observar tímidos avances en enfoques más actuales como el comunicativo, dependiendo de la formación del profesor. Volviendo al tema que aquí nos ocupa, cabe destacar que en estas obras no existen alusiones a la enseñanza de las variedades dentro de las distintas asignaturas de los planes de estudio. Y si tenemos en cuenta las características que la planificación curricular del español tiene en las universidades taiwanesas, muy difícilmente podremos conocer este aspecto tomando como referencia los currículos de los departamentos. En relación con este tema, Blanco (2019: 409) nos explica que los currículos de ELE en Taiwán:

¹¹⁸ Estas características también se mantienen en el plan de estudios del departamento más joven, el de la Universidad Chengchi, cuyo origen es bastante reciente.

¹¹⁹ Puede haber pequeñas diferencias en la organización de estas. Así, la destreza lectora y escrita pueden separarse en dos asignaturas, «Lectura» y «Escritura» (Universidad Fujen), o bien unirse en una sola «Lectura y Escritura» (Universidad Providence), según señalan Nieto, Rubia y Huang (2017). Respecto a la comprensión oral o destreza auditiva suele integrarse en la asignatura de Conversación.

1) no son fruto de ninguna fundamentación teórica ni del estudio de los factores contextuales en los que se desarrollan; 2) no son consecuencia de ninguna decisión relacionada con la planificación de los componentes curriculares; y 3) no contemplan ningún conjunto de actuaciones para aplicar tales decisiones (...) De tal manera que todo queda reducido, en el nivel de discusión y decisión, al nombre y tipo de las asignaturas con sus créditos por semestre, prácticamente (Blanco, 2019: 409)

En este contexto, los objetivos, contenidos, metodología y procedimientos de evaluación no forman parte del proceso de planificación y los profesores tienen que decidirlos por su cuenta sin tener a su disposición ningún documento-guía (*ibid.*: 410). Del mismo modo, los programas de las asignaturas ni se planifican ni se materializan en estos currículos, sino que cada profesor suele hacerlo, sin coordinación, de acuerdo con el formato que le pide su universidad y que normalmente no pasa de un par de páginas. En consecuencia, «los inventarios exhaustivos de contenidos, estructuras, funciones, nociones, situaciones, temas, etc., brillan por su ausencia» (*ibid.*: 411). De este modo, la información sobre la enseñanza de las variedades quedaría sujeta al modo de aparición de estas en el libro de texto elegido por cada departamento para las clases de lengua. Sin embargo, no podemos perder de vista que la mayoría de los manuales existentes en el mercado se siguen produciendo en España (Ariza, Molina y Nieto, 2019), toman como norma preferente la castellana y en ellos el tratamiento de las variedades geográficas no solo es bastante heterogéneo sino insuficiente. Así, estudios como los de García Fernández (2010), Santiago (2015), González Sánchez (2016) o Sippel (2017) suelen denunciar una aparición esporádica y desequilibrada de aquellos rasgos que se apartan de la norma castellana, a lo que suele unirse un tratamiento inexacto o general de dichos rasgos en el que pueden detectarse evidentes carencias. Por lo que en muchos manuales no solo no se constata un modelo normativo policéntrico, sino que se sigue confundiendo el español general con la modalidad castellana (Sippel, 2017). De este modo, vemos que los libros de texto tampoco son plenos garantes de la adecuada representación de las variedades geolectales, por no decir que, más allá de su mayor o menor presencia en los manuales de ELE, su adecuada enseñanza dependerá de la atención prestada a estas en clase y de las explicaciones que los docentes ofrezcan.

Otra forma de aproximarnos a la enseñanza de las variedades o, mejor dicho, al resultado de la enseñanza de estas, serían aquellos estudios sobre

actitudes y creencias lingüísticas o sobre la percepción de las variedades geográficas por parte del alumnado local. No en vano, estos trabajos ofrecen una visión sobre las ideas, percepciones, estereotipos, emociones, etc. que los estudiantes presentan hacia los distintos geolectos del español, así como la valoración que hacen sobre estos. Lo interesante de estas actitudes y creencias lingüísticas es que «no se heredan, sino que se aprenden» (Blas Arroyo, 2005: 325) y en un contexto de enseñanza heteroglósico emergerán sobre todo fruto de la socialización llevada a cabo en el aula¹²⁰ (Vázquez, 2008), donde el profesor posee un incuestionable protagonismo (Andión, 2013). Como consecuencia, los estudios sobre actitudes y creencias pueden ofrecernos una idea aproximada de cómo se está realizando la docencia de las variedades geográficas en las clases de ELE. A este respecto cabe destacar que, aunque estos estudios no son abundantes, es posible encontrar algunos en el ámbito de la enseñanza del español en Taiwán. Los primeros trabajos en torno a este tema son los realizados por Blanco (2014, 2015) quien, durante el desarrollo de un proyecto relacionado con la adquisición del componente fónico, realizó estudios de percepción exponiendo a diversos grupos de estudiantes a muestras de dos variedades geográficas: la castellana y la caribeña¹²¹. En un primer momento, el estudio se ciñó a los estudiantes de grado y posgrado del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang. Este estudio constató que sus encuestados preferían la pronunciación de España a la de Hispanoamérica» (*ibid.*, 2014: 137). Frente al español centro-norteño peninsular, el español americano fue calificado como «menos exacto» e «inauténtico» (*ibid.*). Blanco reconoce la existencia entre el alumnado taiwanés de prejuicios contra el acento del español americano, así como un conjunto de creencias acerca de la superioridad del acento castellano, considerándolo más correcto, estándar y puro que el primero (*id.*). Posteriormente, esta investigación se ampliaría con alumnos de ELE de la universidad taiwanesa de Fujen y de la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghái (*ibid.*, 2014b)¹²². Las

¹²⁰ Vázquez (2008) considera que el aula se convierte en un lugar de transmisión privilegiado para estos valores, creencias y convicciones debido al proceso de socialización que se produce entre sus paredes.

¹²¹ La segunda variedad fue catalogada, *grosso modo*, como caribeña, pero en ella se incluían muestras de la variedad mexicana y colombiana. Por lo que se expuso a los encuestados a tres variedades de acuerdo con la clasificación de Moreno Fernández (2007[2000], 2010).

¹²² Ya que el 75% de la muestra eran encuestados nacidos en la isla, sus resultados son

conclusiones de este trabajo son similares a las anteriores, observándose, por tanto, una clara preferencia por la variedad castellana y una valoración más negativa de las variedades americanas a las que estuvieron expuestos. Más recientemente, Mendoza (2021) ha llevado a cabo un estudio de corte cualitativo sobre actitudes y creencias lingüísticas partiendo del concepto de prestigio lingüístico. En él se entrevistó a un total de 60 estudiantes taiwaneses que estudiaban la carrera de Lengua y Literatura Españolas. En este trabajo se volvió a registrar una clara preferencia por el español europeo centro-norteño como modelo de prestigio frente al resto de las variedades geográficas. Del mismo modo, se identificaron muy diversos mitos relacionados con la corrección, autenticidad y originalidad de la variedad castellana frente al carácter deformado, desviado y poco correcto del resto de las variedades geográficas.

En esta línea, y para complementar los datos hasta aquí expuestos, decidimos llevar a cabo un pequeño estudio exploratorio de carácter cuantitativo cuyos resultados expondremos a continuación. Con este fin, distribuimos entre los estudiantes del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de las Universidad Providence un breve cuestionario sobre las variedades del español. Este fue repartido entre 100 alumnos que se encontraban cursando el nivel B2 (de tercero y cuarto de grado)¹²³ al principio del segundo semestre del curso 2020-2021 y sus datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS25 para Windows. El cuestionario había sido traducido a la lengua de los informantes, para evitar confusiones. En este análisis exploratorio, participaron 40 estudiantes de tercero y 60 de cuarto curso. Todos ellos eran mayores de edad, entre los 20 y los 23 años, y participaron voluntariamente en el estudio. En la muestra, 24 eran hombres y 76, mujeres¹²⁴. Del total de los informantes, 44 solo habían tenido clases con profesores nativos de España, mientras que 56 habían tenido como docentes a nativos tanto de España como de

relevantes para este trabajo.

¹²³ La elección del perfil del informante vino determinada por los objetivos del trabajo, pues nos interesaba acercarnos a las creencias y actitudes lingüísticas de aquellos estudiantes que estuvieran próximos a terminar su carrera y que hubieran adquirido una competencia, como mínimo, intermedia. Además, a mayor nivel formativo en la lengua meta, su conciencia lingüística debería ser mayor, lo que debería reflejarse en sus creencias y actitudes hacia la lengua y sus variedades.

¹²⁴ Este desequilibrio refleja la realidad del alumnado en las carreras de idiomas, donde el estudiantado es mayoritariamente femenino.

Hispanoamérica¹²⁵. Por otro lado, 62 de nuestros informantes no habían realizado ninguna estancia en el extranjero; 30 habían estado por estudios o prácticas laborales en España¹²⁶; 6, en México y 2, en Paraguay¹²⁷. Casi la totalidad de estas estancias fueron inferiores a tres meses, tan solo dos de ellas se extendieron hasta los seis meses y otra alcanzó los diez meses de duración. La encuesta lanzada estaba compuesta por las siguientes afirmaciones:

- He estudiado las variedades del español en las clases de la carrera (respuesta mediante escala Likert de 4 puntos: mucho / bastante / poco / nada).
- El español hablado en España es más correcto que el hablado en Hispanoamérica¹²⁸ (respuesta mediante escala Likert de 4 puntos: Totalmente de acuerdo / de acuerdo / en desacuerdo / totalmente en desacuerdo).
- El español hablado en Hispanoamérica es más correcto que el hablado en España (tipo de respuesta similar a la anterior).

¹²⁵ La procedencia de estos profesores es diversa. Entre los españoles: Madrid, Barcelona, Albacete y Sevilla; entre los hispanoamericanos: Ecuador y Colombia.

¹²⁶ La mayoría de las estancias en España se desarrollaron en ciudades de la mitad norte peninsular, como Madrid, Valladolid, Salamanca, Santiago de Compostela o Barcelona; tan solo una estudiante había disfrutado de una estancia por estudios en Sevilla.

¹²⁷ Como resultado de la situación pandémica, el número de estudiantes de nuestra muestra que ha disfrutado de estancias en países donde se habla español es escaso.

¹²⁸ En el cuestionario empleamos términos y oposiciones que sean fácilmente entendibles por el alumnado debido a sus muy escasos, y en ocasiones nulos, conocimientos en lingüística. Así, en esta afirmación sobre la ejemplaridad del español, conscientes de que nuestros alumnos pueden no conocer todas las variedades geográficas, empleamos la oposición: *español de España/ español de América*, aún cuando esta no sea adecuada desde una perspectiva dialectológica. No en vano, como dice Moreno Fernández (2001: 12) basándose en la teoría de prototipos, normalmente los estudiantes de ELE manejan prototipos de nivel superordinado, es decir, basados en una estructura de aire o semejanza de familia, cuyas categorías de nivel básico serían las que hemos mencionado unas líneas más arriba. De este modo, cuando el informante lee «español hablado en España» está pensando en el español europeo centro-norteño, ya que suele ser el referente, y no en el andaluz, el canario u otras variedades diatópicas. Del mismo modo, suelen percibir el español americano como un bloque (*ibid.*). En las últimas afirmaciones del cuestionario, al tratarse de preferencias, sí hemos optado por recoger todas las variedades normativas, ya que ellos elegirán aquellas sobre las que tengan algún conocimiento y con las que sientan mayor afinidad o rechazo.

- Me gusta(n)... (se ofrecían las ocho variedades del español distinguidas por Moreno Fernández (2010) y se les daba la posibilidad de elegir más de una).
- No me gusta(n)... (tipo de respuesta similar a la anterior).

Los resultados obtenidos apoyaron la información de las dos investigaciones previas. Del total de informantes, el 58% afirmó haber estudiado *poco* sobre las variedades del español y el 42%, no haber estudiado *nada* a lo largo de la carrera. Lo que demuestra una precaria atención en las clases a la diversidad geolectal del idioma. En relación con la segunda pregunta, más de la mitad de la muestra, concretamente el 54%, consideró que el español hablado en España es más correcto que el hablado en Hispanoamérica, mientras que el 38% y el 8% se mostraron en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente. Atendiendo a la tercera pregunta, encontramos el fenómeno inverso: el 90% y el 8% afirmaron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que el español hablado en Hispanoamérica fuese más correcto que el hablado en España. Tan solo un 2% se mostró de acuerdo con dicha afirmación. Si nos fijamos en las dos últimas preguntas, un 56% consideró que la variedad que más le gustaba era el castellano, seguido de lejos por el español de México (11%); además, entre aquellos informantes que seleccionaron distintas variedades (16%), siempre suele aparecer el castellano entre ellas. En el otro extremo, tan solo un 3% señaló el castellano como variedad que no le gustaba, mientras que las variedades más señaladas en este sentido fueron el andino y el austral con un 19% cada uno.

Como puede apreciarse, estos resultados apuntan en la misma dirección que los estudios previos: el castellano parece ser percibido por la mayoría como modelo de prestigio, supravariación o estándar en detrimento del resto de las variedades geográficas del español. Es evidente que, en un contexto heteroglósico como el taiwanés, donde el contacto con la lengua se produce casi exclusivamente pasando por el tamiz de la figura docente, los estudiantes están recibiendo en las clases cierta información o careciendo de ella que, de forma consciente o inconsciente, facilita la generación de estas creencias. Del mismo modo, su familiarización con la variedad europea centro-norteña ha de ser necesariamente mayor para que un amplio número de informantes la señalara dentro de sus gustos y no entre aquellas variedades que de algún modo les desagradan. De este modo, nuestro análisis

exploratorio manifiesta no solo una conciencia de escaso conocimiento sobre el tema por parte del estudiantado, sino una evidente falta de familiaridad con las normas americanas (sin contar otras normas europeas) así como el arraigo de ciertas ideas erróneas como la superioridad o mayor legitimidad de una variedad sobre el resto.

5. CONCLUSIONES. ¿UN MODELO PARA TAIWÁN?

Anteriormente hemos visto cómo los estudios sobre creencias y actitudes lingüísticas realizados en Taiwán han revelado una clara preferencia del alumnado universitario de ELE por el español europeo centro-norteño, al que consideran más prestigioso, junto a una serie de creencias negativas acerca de las variedades hispanoamericanas. Llegados a este punto, resulta cuando menos paradójico que teniendo Taiwán una mayor proyección comercial hacia Latinoamérica nuestros estudiantes posean importantes prejuicios hacia las variedades del español allí habladas. Prejuicios fundamentados en la idea central de la superioridad del acento castellano y en el mito de la mayor pureza, autenticidad y corrección de la lengua en relación con su lugar de origen (Martínez Pérsico, 2013; Méndez, 2012). En opinión de Blanco (2014, 2015), la predilección de los alumnos hacia el español centro-norteño encuentra su justificación en lo familiarizados que están con la norma castellana debido a dos factores: por un lado, a la procedencia peninsular de los libros de texto y otros materiales empleados en el aula, y, por otro, a la procedencia española de la mayoría de los profesores extranjeros, así como a la formación en España de la mayoría de los profesores taiwaneses. Ciertamente, esta familiarización podría justificar esa preferencia por la norma castellana en detrimento de otras variedades. Sin embargo, esta situación también revela carencias vinculadas no solo a la representatividad de la variación geográfica en los manuales o materiales seleccionados para la enseñanza sino también vinculadas con la atención prestada por el docente a la diversidad normativa del español en el aula y con el tratamiento dado a las ideas erróneas y creencias que puedan surgir respecto a la misma. Algo que puede apreciarse claramente en ese arraigo de ciertos mitos y prejuicios en relación con las variedades del español. De lo que no cabe duda es de que la enseñanza de la variación geolectal del español en Taiwán parece no ser la más idónea si tenemos en cuenta tanto la motivación como las expectativas del alumnado. Unas expectativas que,

como se expresó más arriba, se orientan hacia el empleo del español como herramienta profesional relacionada fundamentalmente con actividades comerciales cuyos principales interlocutores se encontrarán en Hispanoamérica. A este respecto, Moreno Fernández ya comentaba lo siguiente en alusión a los países de Asia Oriental:

Desde un punto laboral y económico, los intereses de los asiáticos están claramente orientados hacia América y lo natural, por tanto, es que la enseñanza que se dé a los aprendices, especialmente a los que necesitan o aspiran a mantener contactos permanentes con América, sea en un español americano (andino, mexicano) o de un español más general, pero que conceda prioridad a los usos americanos (Moreno Fernández, 2010: 188)

Resulta evidente, por tanto, que los usos americanos deberían adquirir más relevancia en la enseñanza del español en Taiwán. De este modo, cabe cuestionarse cómo podría mejorarse esta situación. A este respecto, creemos necesario apuntar una serie de reflexiones:

- Como han indicado diversos investigadores, la docencia de las variedades geográficas en ELE se relaciona directamente con la elección de un modelo lingüístico para la enseñanza.
- Ese modelo lingüístico ha de establecerse partiendo de las necesidades y expectativas del alumnado, y también ha de tener en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje.
- El modelo lingüístico debe elegir, en primer lugar, una norma de referencia o norma preferente.
- La procedencia del profesorado extranjero, así como la norma en la que se hayan formado los docentes taiwaneses, influirán en la selección de esa norma preferente, ya que la sustitución de la propia norma por otra no es una cuestión sencilla.
- El modelo lingüístico debe reflejar la variedad de normas cultas del español actual.
- En ese reflejo plurinormativo del español, debe prestarse especial atención a las principales variedades americanas con las que el estudiante pueda entrar en contacto en su futuro profesional. De este modo, podrían seleccionarse determinadas variedades periféricas consideradas fundamentales o prioritarias en la formación del aprendiz.

- La enseñanza de las variedades debería empezarse desde niveles iniciales, al principio de forma pasiva, exponiendo a los estudiantes a diversos acentos correspondientes con las principales normas cultas del español actual.
- Como propuso Moreno Fernández (2010: 161), los planes curriculares deberían recoger explícitamente qué lugar van a ocupar las variedades geográficas en la enseñanza. En este sentido debería dejarse claro la variedad de referencia y las principales variedades periféricas, así como las muestras de lengua que van a proporcionarse a los aprendices y la información que va a ofrecerse sobre estas variedades. Se evitarían así incoherencias, confusiones, anacrónicas visiones monocéntricas o indeseables mezclas de modelos.
- El profesorado ha de tener suficiente conocimiento acerca de dicha variación o, en su defecto, habría de realizar algún curso formativo o de actualización.
- La enseñanza de las diferencias geolectales debe abordarse desde una perspectiva inclusiva, es decir, desde una visión plurinormativa y policéntrica del español, luchando, por tanto, contra las creencias erróneas y prejuicios que pudieran surgir en las clases.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto y a falta de otros estudios sobre la enseñanza de las variedades en Taiwán, consideramos que lo más plausible para establecer un modelo lingüístico, siguiendo la propuesta de Andión (2007), sería optar por el castellano como norma preferente¹²⁹, debido a la procedencia de la mayor parte del profesorado extranjero y el lugar de formación de la mayoría del profesorado taiwanés. Ahora bien, el reflejo del policentrismo del español debería manifestarse en una adecuada selección de aquellas variedades periféricas más rentables para estudiante nacional. Para ello, habría que conocer con datos fidedignos cuáles son los principales destinos laborales en Hispanoamérica o los países con los que trabajan las principales empresas comerciales del país. De este modo, podrían establecerse aquellas variedades periféricas esenciales para la docencia en las universidades de Taiwán. Una vez concretadas las

¹²⁹ Que de hecho ya lo es por una especie de acuerdo tácito.

variedades periféricas de mayor rentabilidad (entre las que, por ejemplo, se encontraría sin duda el español de México¹³⁰), habría que insertar rasgos de estas sobre la norma preferente, secuenciados según su adecuación, en cada uno de los cursos del grado de acuerdo con su *syllabus* (*id.*). A este respecto, tal como se ha expresado páginas atrás, a la norma seleccionada como preferente pertenecerían las muestras de lengua que ejemplificarían «los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso, los enunciados de los ejercicios de los materiales didácticos (manuales que usemos)» (Andión y Gil, 2013: 55); mientras que las normas elegidas como periféricas rodearían a la preferente y quedarían representadas por rasgos que no comparten con esta, mostrando la diversidad de realizaciones de la lengua, favoreciendo tanto la comprensión como la producción de dicha lengua en sus distintas manifestaciones geográficas, compensando vacíos de información lingüística, etc., en definitiva, facilitando el acceso de los estudiantes a los hablantes de aquellas áreas geolectales donde se emplean las variedades incluidas como periféricas en el modelo lingüístico (*ibid.*, 56)

Llevada a cabo esta compleja tarea con éxito dispondríamos del marco necesario no solo para mejorar docencia del español en relación con la realidad policéntrica actual sino para lograr una mayor adaptación a las verdaderas necesidades del estudiantado, colaborando durante el proceso con la superación de desfasados y anacrónicos prejuicios y creencias lingüísticas acerca de las variedades espaciales de nuestra lengua.

6. REFERENCIAS

- Amorós, C. (2012). El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideograma en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 10(1), 127-148.
- Andión, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA* 21, 1-13.
- (2013). Los profesores de español segunda/ lengua extranjera y las

¹³⁰ Véanse datos aportados en el segundo apartado.

- variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 46(82), 155-189.
- (2019). Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios Filológicos* 64, 129-148.
- Andión, M. A. y M. Gil (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En M. Jimeno Panés (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 47-59). Instituto Cervantes –Embajada de España en Hungría – AHPE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/06_andion-gil.pdf
- Ariza, E.; Molina, G. y G. Nieto (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de *Aula América I. Forma y Función* 32 (1).
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/77418/69397>
- ASALE (2004). *Nueva política lingüística panhispánica*. Real Academia Española.
- Blanco, J. M. (2014). Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. *mMonográficos SinoELE* 10, 126-141.
- (2015). ¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. *Biblioteca virtual redELE: V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza (25-28 de junio de 2014)* (pp. 1-20).
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/6.-que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel.pdf?documentId=0901e72b81ec6048>
- (2019). El currículo universitario de ELE en Taiwán: retos, límites y dificultades. En J. M. Blanco y F. González (Eds. y Coords.), *Estudios de didáctica del español en Taiwán* (pp. 316-422). Ediciones Catay-SinoELE.

- Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra.
- 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), 1-10. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668179>
- Contreras, N. (2014). ¿Usamos el diccionario? (III) Las variedades del español en la enseñanza de ELE. En *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional ASELE* (pp. 219-231). ASELE.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC- Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cortés, M. (2013). Expectativas de los estudiantes taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios. *SinoELE* 8, 42-75. http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/mcortes_42-75.pdf
- Demonte, V. (2003). Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua español. *Circunstancia* 1, 1-9. https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2019/05/Circunstancia_Numero_1_Abril_2003.pdf
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000* (pp. 229-298). Plaza & Janés-Círculo de lectores. https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_00/fisac/p01.htm
- Fernández Vítors, D. (2020). El español: una lengua viva. Informe 2020. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020*-Instituto Cervantes/ Bala Perdida Editorial.
- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades del español en los manuales de EL2/LE*. Trabajo de investigación del Diploma de Estudios Avanzados, UNED.
- González Sánchez, M. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. Trabajo de Fin de Máster, UNED.
- Hamel, R. E. (2004). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. En *III Congreso Internacional de la Lengua Española:*

Identidad lingüística y globalización.

<https://congresosdelalengua.es/rosario/mesas-redondas/hamel-rainer.htm>

- Izquierdo, J. M. (2019). ¿Cuáles son las necesidades de un profesor de español lengua extranjera en territorios no hispanohablantes? En J. Fernández González (Dir.), *Actas del V Congreso Internacional del español en Castilla y León: Español para todos* (pp. 8-17). Universidad de Salamanca.
- La Razón* (29/09/2020). Misión taiwanesa para América Latina busca avance comercial en medio de la pandemia. <https://larazon.pe/mision-taiwanesa-para-america-latina-busca-avance-comercial-en-medio-de-la-pandemia/>
- Lin, T.-J. (1999). La enseñanza del español en Taiwán. La necesidad del aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes* 30, 9-15. http://www.cuadernos cervantes.com/em_30_taiwan.html
- López García, A. (2010). *Pluricentrismo, Hibridación y Porosidad en la lengua española*. Iberoamericana Vervuert.
- Martínez Pérsico, M. (2013). Pluricentrismo y norma panhispanica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente ELE. *Mediterráneo* 5, 111-129.
- Masuda, K. (2019). Desafíos y perspectivas ante el panhispanismo lingüístico: una revisión crítica sobre su aplicación didáctica en el ámbito E/LE. *Cuadernos CANELA* 30, 85-98.
- Méndez, E. (2012). Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispanico. En F. Lebsanft, W. Mihatsch, y C. Polzin-Haumann, (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricentrica?* (pp. 281-312). Iberoamericana-Vervuert.
- Mendoza, J. D. (2021). Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses. *Tonos Digital* 40(1), 1-30.
- Ministry of Economic Affairs, Republic of China (Taiwan). Bureau of Foreign Trade (2021). *Trade Relations, Bilateral trade: America*. <https://www.trade.gov.tw/english/Pages/List.aspx?nodeID=2911>
- Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). Department of Statistics (2019). *Education's Statistical Summary* (versión en chino). <http://stats.moe.gov.tw/files/brief/%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%>

- A0%A1%E9%99%A2%E5%A4%96%E5%9C%8B%E8%AA%9E%E6%96%87%E7%B4%B0%E5%AD%B8%E9%A1%9E%E5%AD%B8%E7%94%9F%E5%8F%8A%E7%95%A2%E6%A5%AD%E7%94%9F%E4%BA%BA%E6%95%B8%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf
 Ministry of Foreign Affairs, Republic of China (Taiwan) (2021). *Policies & Issues, Diplomatic Allies*.
<https://en.mofa.gov.tw/AlliesIndex.aspx?n=1294&sms=1007>
- Moreno Fernández, F. (2001). Prototipos y prestigio en los modelos de español. *Carabela* 50, 5-20.
- (2007 [2000]). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.
- (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
- (2019). Dialectología. En J. Muñoz-Basols; E. Gironzetti y M. Lacorte, (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 377-390). Routledge.
- Nieto, M.; Rubia, M. y Y. Huang (2017). Los planes de estudio de español en las universidades de Taiwán. *Aula* 23, 243-261.
- Noticias de Taiwán* (21/09/2020). Un tren de oportunidades comerciales en Latinoamérica. *Noticias de Taiwán*.
<https://noticias.nat.gov.tw/news.php?unit=95&post=185640>
- Oficina Económica y Comercial de España en Taipéi (2020). *Guía de país. Taiwán*. Secretaría del Estado de Comercio.
- Ortiz, M. (2013). ¿Pluralidad y policentrismo normativo o corrección política? En B. Blecua *et al.* (Coords.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 653-663). ASELE.
- Otero, Herminda (2018). Los exámenes DELE y sus variedades de la lengua. En A. M. Cea Álvarez *et al.* (Dirs.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE. Avances y Desafío* (pp. 193-211). Edições Humus.
- Pérez Ruiz, J. (2019). Cambios y desafíos de la enseñanza de ELE en la universidad taiwanesa. *El español en el mundo. Revista de la AEPE*, 2, 221-236.
https://www.aepe.eu/revista/revista-n2/14_Javier_Perez_Ruiz.pdf
- Pöll, Bernhard (2012). Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. En F. Lebsanft, W.

Mihatsch y C. Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 29-45). Iberoamericana-Vervuert.

- Riutort-Cánovas, A. (2014). El español y las demandas de contratación de las empresas taiwanesas. *Providence Forum: Language and Humanities*, VII(2), 201-226.
- Rodrigo, A. (2018). El mercado del español como recurso económico en Taiwán. Cámara de Comercio de España en Taipéi, Estudios de mercado, Taipéi, ICEX España Exportación e Inversiones.
<https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/estudios-de-mercados-y-otros-documentos-de-comercio-exterior/DOC2018806156.html>
- Santiago, X. (2015). Los métodos de ELE españoles, ¿modelos de lengua? Hacia una integración de la variación sincrónica en los libros del alumno. *DobleLe* 1, 136-154.
https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2015v1/doblele_a2015v1n1p137.pdf
- Sippel, M. A. (2017). *Las variedades hispanoamericanas en la enseñanza de ELE: análisis de su presencia en algunos manuales*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Gerona.
https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14866/SippelMajaAnneli_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sun, S. (2006). El español en Taiwán. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia* 13, 151-163.
- Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín.
https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf
- Villanueva, D. (2017). El panhispanismo de la RAE y la ASALE. En J. M. Bonet (Coord.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2017* (pp. 127-140). Boletín Oficial del Estado/ Instituto Cervantes.