

# Examensarbete på grundnivå

*Independent degree project – first cycle*

C-Uppsats Spanska, 15 hp

*C-Essay Spanish, 15 credits*

## **Español castellano vs español atlántico**

Un estudio sobre la variedad de español más presente entre alumnos suecos de educación secundaria

**Leticia Garrido Álvarez**



**Mittuniversitetet**

MID SWEDEN UNIVERSITY

Campus Härnösand Universitetsbacken 1, SE-871 88. Campus Sundsvall Holmgatan 10, SE-851 70 Sundsvall.

Campus Östersund Kunskapens väg 8, SE-831 25 Östersund.

Phone: +46 (0)771 97 50 00, Fax: +46 (0)771 97 50 01.

**MITTUNIVERSITETET**

Avdelningen för humaniora

**Examinator:** Alejandro Urrutia, [alejandro.urrutia@miun.se](mailto:alejandro.urrutia@miun.se)

**Handledare:** Ingrid Leo, [ingrid.leo@miun.se](mailto:ingrid.leo@miun.se)

**Författare:** Leticia Garrido Álvarez, [lega1300@student.miun.se](mailto:lega1300@student.miun.se)

**Utbildningsprogram:** Spanska GR (C), 30 hp

**Huvudområde:** Spanska

**Termin, år:** HT, 2013

# Índice

---

1. Introducción.....	3
2. Objetivo e hipótesis.....	5
3. Marco teórico.....	6
3.1. Variación lingüística.....	6
3.2. Unidad en la diversidad.....	7
3.3. Conceptos: español castellano y español atlántico.....	8
3.4. Características más representativas de cada variedad del español.....	10
3.5. Variedades en el aula: ¿cuál elegir?.....	12
4. Estado de la cuestión .....	15
5. Método .....	17
5.1. Material.....	17
5.2. Perfil de los informantes.....	18
5.3. Procedimiento.....	18
5.4. Principios éticos.....	19
6. Resultados y análisis.....	20
6.1. Resultados de la encuesta a los profesores.....	20
6.2. Resultados de la encuesta a los alumnos.....	22
6.3. Discusión de los resultados.....	29
7. Conclusiones.....	31
8. Bibliografía.....	33
Anexo 1 – Cuestionario de los alumnos.....	36
Anexo 2 – Cuestionario de los profesores.....	40

# 1. Introducción

---

El español se ha convertido en una de las lenguas más habladas y más extendidas geográficamente hasta el punto de contar en la actualidad con más de 400 millones de hablantes, lo que la convierte en la tercera lengua más hablada del planeta y una de las que tienen mayor potencial de crecimiento en el siglo XX. Uno de los elementos que hacen que el español sea tan popular es el hecho de que esta lengua se habla en gran parte del continente americano, donde su expansión comenzó hace más de 500 años como consecuencia de la colonización española. De hecho, tal como señala Jesús Sánchez Lobato (1994:553), si atendemos a su realidad demográfica actual, la mayor pujanza del español como sistema de comunicación la observamos precisamente en este ámbito geográfico.

La lengua española en América es oficial en dieciocho repúblicas independientes (México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay), y en Puerto Rico, estado asociado a Estados Unidos, siendo asimismo vehículo de comunicación entre la población de origen hispano en los Estados Unidos. Esta amplia expansión geográfica del español implica que existan también muchos dialectos y numerosas variedades lingüísticas dentro de esta misma lengua, ya que a diferencia de otros idiomas europeos como el francés o el alemán, el español se ha arraigado en cada uno de estos países trascendiendo las fronteras de su país original. (*Ibid.*).

Podemos decir por tanto que el español es un idioma que presenta diversas variantes en cada región en la que fue asimilado, mezclándose en muchos casos con términos, pronunciaciones y acentos locales. De este modo, podemos constatar que no es igual el español que se habla en España que el que se habla en lugares como Colombia, Venezuela, Argentina o Chile, ya que cada una de estas regiones presenta diversas variaciones fácilmente reconocibles que suponen diferentes variantes del mismo idioma. De hecho, en el propio marco geográfico de España nos encontramos con diferentes variantes con particularidades específicas en los planos fonético-fonológico, morfosintáctico, y léxico. Esta riqueza de dialectos y hablas es precisamente el motivo de que no sea del todo riguroso diferenciar entre el español de España y el español de América como si se tratase de dos variedades claramente diferenciadas u opuestas, al existir diversos fenómenos lingüísticos que tampoco son comunes entre las diferentes subvariedades que podemos encontrar a un lado y otro del Atlántico. No obstante, es frecuente referirse a las

dos principales variedades del español en estos mismos términos, y diferenciar por tanto entre el español de España y el español de América.

Si observamos la situación del español en Suecia podemos decir que, al igual que sucede a nivel global, el desarrollo reciente de esta lengua en este marco geográfico es motivo de optimismo respecto a lo que podíamos ver no muchos años atrás. Según Kenny Pettersson<sup>1</sup> (2012), desde que el español fue introducido en la enseñanza sueca, esta lengua se ha convertido en pocos años en la más popular de entre las lenguas de libre elección, y el interés por aprenderla sigue creciendo constantemente entre los propios alumnos suecos. El porcentaje de estudiantes que eligen español ha aumentado así en los últimos años desde un 37 por ciento en 2004, hasta un 43 por ciento en 2010 (*Ibid.*).

Ante este espectacular crecimiento del español en Suecia resulta lógico plantearse preguntas como cuál de las dos variedades señaladas anteriormente, es decir, español castellano y español atlántico, está más presente en las aulas suecas y por qué, si los alumnos son conscientes de la existencia de ambas variedades, las actitudes de los propios profesores hacia dichas variedades, o si estos dedican algún esfuerzo a explicar este tipo de cuestiones para que los alumnos sean conscientes de las mismas. Como futura profesora de español es importante para mí conocer más acerca de la situación actual a este respecto, por lo que en este trabajo de investigación se estudiarán todas estas cuestiones mediante el análisis de los datos obtenidos a través de dos cuestionarios cumplimentados tanto por alumnos como por profesores de español de secundaria. En el cuestionario dirigido a los alumnos, se ha hecho hincapié fundamentalmente en los siguientes aspectos: vocabulario, pronunciación y fórmulas de tratamiento. Debido a la limitación en la extensión del trabajo no se han incluido por tanto otros rasgos diferenciadores dentro del plano morfosintáctico, tales como otras cuestiones pronominales, diversos aspectos propios del sistema verbal, o el uso de diminutivos y otros elementos morfosintácticos.

---

<sup>1</sup> Trabajo publicado en soporte digital. Aquellas referencias en las que se indique solamente el año son trabajos o artículos publicados en soporte digital.

## 2. Objetivo e hipótesis

---

Como señala el plan de estudios, la enseñanza de lenguas modernas tiene como objetivo que los alumnos desarrollen sus competencias lingüísticas y puedan desenvolverse en los diferentes contextos geográficos en los que se utiliza el idioma, de modo que puedan adaptar su lenguaje a diversas situaciones, propósitos y destinatarios (Skolverket, 2011:76). Aunque seamos conscientes de la dificultad de enseñar todas las variedades del español, resulta necesario que los alumnos sean conscientes de su existencia y de los principales rasgos de cada una de ellas, de manera que estos adquieran mayor competencia y puedan comunicarse en diferentes contextos. Como Tita Beaven & Cecilia Garrido (2000:186) señalan, la propia realidad de la lengua española es similar a lo que ocurre con la inglesa, dado que los nuevos medios de comunicación favorecen que las variedades del otro lado del atlántico gocen de mayor difusión en Europa. De hecho, la gran mayoría de hispanohablantes proviene del continente americano, por lo que es recomendable que los alumnos se familiaricen con los principales rasgos de ambas variedades del español (*Ibid.*).

No obstante, en base a los resultados de estudios anteriores, no siempre se valoran todas las variedades por igual, ya que se suele considerar al español castellano como el más prestigioso, siendo este el que también tiene mayor presencia en el material didáctico. Nuestra hipótesis de partida es que el español castellano tiene mayor presencia entre los alumnos que el español atlántico debido precisamente a los factores que acabamos de mencionar. Esta realidad puede llevar no solo a prejuicios lingüísticos por parte de los alumnos, sino también a que estos desconozcan la realidad de la lengua española y no puedan desenvolverse eficientemente en los diferentes contextos en los que se utiliza el idioma.

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio es comprobar si la variedad del español castellano está más presente entre los alumnos suecos a consecuencia de los factores señalados. En segundo lugar, queremos investigar también si los alumnos son conscientes de la existencia de ambas variedades, así como de la variedad que ellos mismos utilizan. Para verificar la hipótesis nos serviremos de dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes y centrado en los aspectos de vocabulario, pronunciación y fórmulas de tratamiento, y otro dirigido a los profesores, a fin de estudiar si la variedad que estos poseen influye en la de sus alumnos. Podremos comprobar así también si la enseñanza de español satisface los objetivos del plan de estudios sueco, es decir, si los alumnos adquieren las competencias precisas para desenvolverse en los diferentes contextos y situaciones en los que se utiliza el idioma (Skolverket, 2011:76).

### 3. Marco teórico

---

A fin de ofrecer una visión general de la situación actual de las variedades lingüísticas del idioma español se ha considerado necesario dividir el marco teórico en cinco apartados. En primer lugar, se explican los factores que dan lugar a la existencia de diferentes variedades del español. En segundo lugar, se desarrolla el concepto de la unidad en la diversidad de la lengua española, el cual hace referencia a la unidad de base que existe entre el español de todos los países hispanohablantes. La tercera parte justifica la razón por la que en este trabajo se han decidido utilizar los conceptos de español castellano y español atlántico de entre otros muchos existentes. En la cuarta parte se señalan las características más representativas del español castellano y español atlántico, de modo que se pueda ofrecer una visión general y mostrar el contraste existente entre ambas. Finalmente, en la quinta y última parte trata del importante papel que las variedades juegan en la enseñanza y en el aprendizaje de E/LE y de la necesidad de elegir una variedad para la enseñanza del español.

#### 3.1. Variación lingüística

Según Carlos-Eduardo Piñeros (2006), cuando una lengua se habla en un territorio extenso la variación lingüística es inevitable. La propia distancia disminuye las posibilidades de comunicación entre los hablantes de esa lengua, y el escaso contacto entre las comunidades hace que la misma evolucione en direcciones distintas. Esta es la causa por la que el español que se habla en un país es diferente al que se habla en otros, y por la que dentro de un mismo país se hablan dialectos diferentes. Además, los grupos sociales y la formalidad del contexto crean distanciamiento entre los hablantes de una misma comunidad, por lo que es de esperar que existan muchas maneras de pronunciar un mismo idioma. (*Ibid.*).

Como vemos, las variaciones pueden enriquecer una lengua, pero al mismo tiempo pueden plantear problemas de comunicación (*Ibid.*). El fenómeno de la variación ha sido tradicionalmente organizado en base a tres factores: geográficos, sociales y contextuales (*Ibid.*); es decir, lo que autores como Eugenio Coseriu (1981:301) han clasificado como variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas, respectivamente.

La distancia geográfica es la causa más evidente de la variación en la pronunciación de la lengua española (Piñeros, 2006). El español se habla en más de veinte países, lo que ha dado lugar a un amplio número de *geolectos*, es decir, el modo particular de hablar de ciertas áreas geográficas. El mundo hispánico se divide en tres principales zonas geolectales: el centro-norte

de España, las tierras altas, y las tierras bajas. Las tierras bajas incluyen las Islas Canarias y Andalucía, ya que tienen más propiedades lingüísticas en común con las tierras bajas de Hispanoamérica que con el centro-norte de España. Aunque la pronunciación no es uniforme en ninguna de estas regiones y las zonas fronterizas son ambiguas, esta división nos permite clasificar de forma sencilla y manejable los extensos territorios donde se habla español. (*Ibid.*).

Otros factores que también contribuyen a que la pronunciación del español no sea uniforme, son los factores sociales. El acceso que los individuos tienen a la educación varía según el estrato social al que pertenecen, y es evidente que las personas de clase alta poseen por lo general mejor educación y mayor acceso a la cultura que las de clase baja, lo que hace que su habla tenga mayor prestigio social. Para referirse al modo de hablar de un grupo social, los lingüistas utilizan el término *sociolecto*. Independientemente de cuál sea nuestro geolecto o sociolecto, los hablantes de una lengua adaptamos nuestra forma de hablar según el contexto en que nos encontremos. En un contexto formal cuidamos más el lenguaje, mientras que en un contexto informal utilizamos un lenguaje más relajado. La velocidad y la formalidad con la que hablamos determinan asimismo nuestra pronunciación. En general, cuanto más lenta y formal sea la expresión, más utilizamos alófonos fieles a sus fonemas correspondientes, pero a medida que aumenta la velocidad o informalidad más utilizamos alófonos infieles. También se modifica el número de pausas y el número de sílabas en función de la velocidad y la formalidad con que hablamos. (*Ibid.*).

### **3.2. Unidad en la diversidad**

Como señala José Luis Ramírez Luengo (2007:7), una posible forma de referirse a la situación del castellano en el mundo es hablar de *unidad en la diversidad*, dado que tanto en el caso de América como dentro de la Península Ibérica encontramos una rica variedad de dialectos y de hablas. No obstante, la existencia de todas estas variedades no supone ninguna complicación en la comunicación de los diferentes hispanohablantes gracias a la unidad en lo fundamental de la propia lengua (*Ibid.*).

Esta misma idea de *unidad en la diversidad* ha sido también planteada por Javier Medina López (2013), quien al hablar del español de América comenta cómo la unidad de la lengua resulta una utopía inalcanzable, y cómo sucede exactamente lo mismo dentro de cada país, como podemos observar por ejemplo en el caso de España, donde encontramos frecuentemente diferencias tanto en el plano fonético como en el léxico. De hecho, lo que esta variación refleja es precisamente la riqueza y vitalidad de las lenguas, las cuales no hacen sino adaptarse a las



circunstancias y los entornos en que son utilizadas. Según defiende el propio Medina, el castellano tendría así un carácter policéntrico al existir diversos centros de referencia y ser todos ellos legítimos siempre que se trate de una norma culta. (*Ibid.*).

Como afirma Sánchez Lobato (1994:555), esta norma culta no difiere demasiado de unas variedades a otras, por lo que el sistema lingüístico del castellano sirve como vehículo de comunicación de una enorme comunidad hispanohablante que se entiende sin mayor esfuerzo. El director de la Academia Chilena de la Lengua, Alfredo Matus (2011) señala que las palabras demuestran que hay una gran unidad entre el español de todos los países hispanohablantes, y que las divergencias no impiden la comunicación, ya que en lugar de amenazar la unidad de la lengua la fortalecen en su rica diversidad.

### **3.3. Conceptos: español castellano y español atlántico**

Según el lingüista Gregorio Salvador (2001), se suele hablar del español de España y español de América como si fueran dos variedades que deban distinguirse y oponerse, pero tal diferenciación es una simple constatación geográfica sin bases lingüísticas suficientes para que tenga validez en dialectología. Así como en Inglaterra y los Estados Unidos se utilizan variantes del inglés que entendemos son diferentes y propias de cada uno de estos países, no se puede decir lo mismo respecto al español y sus variantes en los ámbitos geográficos de España e Hispanoamérica (*Ibid.*).

Según Jiri Cerný (1999:40), el concepto de *español americano* presenta varios inconvenientes al tratarse de una abstracción formulada a base de numerosas variantes dispersas por toda Hispanoamérica. Existen pocos fenómenos lingüísticos que sean comunes para todos los hispanoamericanos y además no sean usados en España. Es posible decir que, en ocasiones, las diferencias lingüísticas que separan las distintas zonas dialectales de América son mayores que las existentes entre ciertas zonas de América y ciertas regiones de España. (*Ibid.*).

Por su parte, Salvador (2001) afirma que sólo hay un rasgo común a todas las hablas americanas: la confusión de la “s” y “z”, la cual está presente en las Islas Canarias, en dos tercios de Andalucía y en algunos lugares de Extremadura y de Levante. A pesar de que las diferencias dialectales en español son mínimas, y que las diversas variedades dialectales son inteligibles entre sí, podemos decir que existen dos grandes variedades de la lengua: el español de tendencia fonéticamente conservadora, que los dialectólogos llaman *español castellano*, y el español de tendencia evolutiva, que denominan *español atlántico*. No obstante, es necesario incidir en la idea de que esta división no se corresponde con la dicotomía España vs América –

el Océano Atlántico no parte el idioma español, por lo que estrictamente hablando no podríamos decir que haya un español de España y un español de América. (*Ibid.*).

Tal y como Salvador (2001) señala, el español castellano, de gran homogeneidad y fijeza consonántica, es el español de la mitad norte de la Península y el que se habla en la altiplanicie mexicana, en las zonas interiores de Centroamérica, en la cordillera andina y en todos los altiplanos de América del Sur. El español atlántico es el del Sur de la Península, las Islas Canarias y las del Caribe, y todas las tierras litorales de América, tanto atlánticas como pacíficas, siendo este un español dialectalmente heterogéneo, de consonantismo relajado y gran efervescencia articulatoria (*Ibid.*). Por su parte, Matus (2011) hace también una distinción similar, ya que no le gusta diferenciar entre el español de España y el español de América, sino entre el español atlántico, propio de Andalucía, de las Islas Canarias, y de toda América española, y el español del centro-norte de la Península Ibérica.

El concepto de español atlántico fue introducido en 1958 por Diego Catalán con el objetivo de “revitalizar las conexiones lingüísticas entre América y los puertos atlánticos de España” (Catalán 1958, p. 234; citado en Rodríguez Muñoz, 2012:26). Según Catalán, en la primera etapa de colonización predominaban los colonos procedentes de Sevilla, lo que facilitó que se exportasen las tendencias seseístas y ceceístas desde el sur de España hasta el Nuevo Mundo (*Ibid.*). En este sentido, Matus (2011) explica que Andalucía está presente en América, ya que el descubrimiento se hizo desde el sur de España, lo que ha marcado la pronunciación, el léxico y la no utilización del vosotros. En Chile, por ejemplo, al interlocutor plural siempre lo llaman de “ustedes”, sin distinguir entre “vosotros” y “ustedes” (*Ibid.*).

Rafael Lapesa (1966, p. 303; citado en Rodríguez Muñoz, 2012:27) incluyó toda la geografía hispanoamericana en el concepto de español atlántico, y consideró igualmente adecuado reemplazar la habitual contraposición entre español de España y español de América por los conceptos de español castellano y español atlántico, incluyendo este último casi toda Andalucía, Canarias e Hispanoamérica.

Es conveniente aclarar en este punto que, en el presente trabajo, se utilizarán a partir de este momento los conceptos que los dialectólogos anteriormente mencionados denominan *español castellano* y *español atlántico*, precisamente por considerar estos términos los más adecuados en base a los argumentos de los propios autores.

### 3.4. Características más representativas de cada variedad del español

La división del español en dos grandes variedades significa que los hablantes de cada una de ellas tienen ciertos rasgos en común. En este apartado se agruparán las características más representativas de cada variedad con el objetivo de mostrar una visión generalizada y el contraste existente entre ambas. Como se ha señalado anteriormente, y debido a la limitada extensión de este trabajo, nos centraremos exclusivamente en los principales rasgos fonéticos, las fórmulas de tratamiento, y el léxico.

#### 3.4.1. Nivel fonético

Como señala Francisco Moreno Fernández (2010:72), el español castellano se caracteriza fonéticamente por la distinción de /s/ y /θ/, la pronunciación fricativa sorda tensa de /x/, y la tendencia a conservar las consonantes en posición final de sílaba.

En el caso del español atlántico, Ramírez Luengo (2007:32) afirma que el *seseo* es uno de los fenómenos más destacados en su caracterización, y el único que afecta a todas sus variedades. El *seseo* constituye la pronunciación más generalizada, a pesar de que existen ciertos enclaves ceceantes en determinadas regiones del continente americano (*Ibid.*). Azucena Palacios Alcaine (2006:5) afirma que se ha registrado un tipo de *ceceo* en algunas áreas de México, Centroamérica y República Dominicana, entre otras, aunque, tal y como señala esta autora, este fenómeno está en claro retroceso a causa de su estigmatización social. Otra característica que apunta Ramírez Luengo (2007:36) es el *yeísmo*. Según Luengo, este es un fenómeno presente a ambos lados del Atlántico, tanto en diferentes regiones de España, donde la pronunciación yeísta es mayoritaria, como en América. No obstante, en América el *yeísmo* no es algo generalizado, ya que la distinción se mantiene en diversos entornos geográficos de Sudamérica. (*Ibid.*).

Aparte de rasgos tan significativos como el *seseo* y el *yeísmo*, Ramírez Luengo (2007:39-40) se refiere también a otras peculiaridades fonéticas de distribución geográfica más restringida en el caso del español atlántico: la aspiración y pérdida de la /-s/ implosiva, la cual se aspira u omite en posición final ([kása] por casas [kásas]); la neutralización de /-r/ y /-l/ implosivas, cuya realización puede ser mediante la aspiración y/o asimilación a la consonante siguiente ([páte] por parte), o mediante la igualación de ambos fonemas en /-r/ y /-l/ ([amól] por amor); y la caída de la /d/ intervocálica y final. Sánchez Lobato (1994:557) añade también la aspiración faríngea de /x/, a pesar de tener una aceptación social y una distribución más irregular.

### 3.4.2. Fórmulas de tratamiento

En el plano morfosintáctico, como indica Michaela Šichová (2009:16), el español castellano diferencia dos fórmulas de tratamiento. La primera es la fórmula familiar llamada *tuteo* que equivale al pronombre personal “tú” en singular y a “vosotros” en plural. La segunda fórmula de tratamiento es la de respeto, la cual equivale a “usted” en singular y a “ustedes” en plural. Estas fórmulas de respeto se consideran como pronombres de tercera persona, ya que concuerdan con el verbo de esta persona, sin embargo en la comunicación pertenecen a la segunda persona. (*Ibid.*).

Ramírez Luengo (2007:47-48) afirma que el *voseo* es uno de los rasgos más característicos, y posiblemente el único que se dé en el continente americano sin que tenga por el contrario ninguna presencia en el ámbito geográfico de España. Palacios Alcaine (2006:7) explica que el uso del *voseo* es un fenómeno generalizado en muchas áreas del continente americano, y que sus terminaciones verbales pueden ser tanto diptongadas (vos cantáis) como no diptongadas (vos cantás). Este fenómeno se registra en la mayoría de los países hispanoamericanos, pero su implantación depende del prestigio alcanzado. Por ejemplo, el *voseo* goza de prestigio en Argentina, Paraguay o Uruguay, donde se está generalizando, pero es poco reconocido en Colombia, Venezuela o Ecuador, ya que se le relaciona con las clases de instrucción más bajas, lo que se traduce en un uso más restringido o en vías de desaparición. (*Ibid.*).

Otro fenómeno destacable en las fórmulas de tratamiento, añade Ramírez Luengo (2007:53), lo constituye la pérdida del pronombre vosotros y la utilización en su lugar de ustedes en el trato informal, un fenómeno común en todo el español americano, y que también comparten Andalucía y Canarias.

### 3.4.3. Nivel léxico

Según Cerný (1999:41), al llegar al Nuevo Mundo, los conquistadores españoles encontraron una realidad desconocida, no solamente por la fauna y la flora allí existente, sino también por el contacto con tribus indígenas. Todo esto representó un *nuevo mundo* sobre el cual no habían tenido ninguna información previa, y para cuya descripción les faltaban palabras y conceptos. Esta nueva realidad les obligó a buscar soluciones tales como el empleo de léxico ya existente y la adopción de voces indígenas, la generalización de términos de origen marineru y africano, o incluso la introducción de vocablos de otras lenguas europeas. (*Ibid.*). Moreno Fernández (2009:211-212) señala que algunos de los indigenismos que se extendieron hasta la Península son, por ejemplo, vocablos como: canoa, hamaca, loro, coyote, gaucho; americanismos

generalizados como: botar ‘tirar’, bravo ‘enfadado’, cuadra ‘manzana’; y africanismos generalizados como: cachimba y mambo.

Palacios Alcaine (2006:9) añade una muestra de la divergencia léxica del español atlántico respecto al español castellano. Así, la palabra carro ‘coche’ está extendida por toda Hispanoamérica, al igual que cuadra ‘manzana’, departamento ‘piso’, computadora ‘ordenador’; camioneta o camión ‘autobús’ están presentes en México y Centroamérica, mientras que ómnibus se restringe al cono sur americano; otras muestras de vocablos extendidos por toda Hispanoamérica son jugo ‘zumo’, cachetes ‘mejillas’, durazno ‘melocotón’, tanque ‘depósito de gasolina’, boleto ‘billete’, pizarrón ‘pizarra’, manejar ‘conducir’, tomar ‘beber’ o botar ‘echar’ (*Ibid.*).

### **3.5. Variedades en el aula: ¿cuál elegir?**

Podemos afirmar que todas las lenguas poseen una gran cantidad de variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas. Esta afirmación, como ya hemos señalado, no resulta menos cierta en el caso particular de la lengua española, razón por la que podemos plantearnos qué variedad sería mejor enseñar en el aula. Varios autores señalan la necesidad de elegir una variedad de base para la enseñanza del español, y para elegir el modelo a enseñar Moreno Fernández (2010:165) indica que es necesario recurrir a dos parámetros: el geográfico y el social. Al elegir una variedad es necesario reflexionar sobre las variedades dialectales o geolectales que deben de ser aplicadas a la enseñanza, pero teniendo en cuenta que cualquier variedad que se enseñe debe de pertenecer a una de las normas cultas (Moreno Fernández, 2010:161). Como también comenta José Javier Mangado Martínez (2007:54), el modelo de lengua a enseñar tiene que representar una variedad culta ya que las diferencias entre las variantes cultas de las distintas variedades geográficas son menores que entre la variedad culta y la popular de un mismo lugar.

Según Moreno Fernández (2003-2004), cuando se estudia una lengua extranjera es necesario saber que el modelo presentado no planteará ningún problema de comprensión o de aceptación social. Un profesor no debería tampoco abandonar los rasgos característicos de su modalidad culta. Sin embargo, dependiendo del carácter más general o más regional de algunos de esos rasgos, es conveniente dedicar tiempo a presentar determinadas alternativas. Un estudiante de español debe saber en qué consiste y cómo se usa el *tuteo*, por muy voseante que sea su profesor, ya que se lo va a encontrar en la lengua escrita y en multitud de contextos. (*Ibid.*).

Respecto al factor geográfico, Moreno Fernández (2000:79) afirma que existen tres modalidades básicas de lengua a enseñar: la modalidad castellana, la más cercana

geográficamente, y el español general. La primera de ellas, es decir, la modalidad castellana, está basada en una variedad que goza de prestigio social y lingüístico, y que siempre ha coincidido con la norma académica (*Ibid.*). La modalidad más cercana geográficamente adopta las características del área hispánica más cercana. Se trata de entornos en los que el español no es mayoritariamente la lengua materna de los habitantes, y la selección del modelo de lengua puede estar relacionada con la cercanía con determinados países hispanohablantes. (Moreno Fernández, 2000:80). El autor expone como ejemplo la realidad de los Estados Unidos, donde los contactos con el español suelen ser con la variedad de México y Centroamérica. En este caso, se debería de elegir el modelo de la variante culta. (Moreno Fernández, 2000:81).

Por otro lado, como continúa explicando Moreno Fernández (2010:166), el español general es lo que algunos autores denominan el español neutro. El español general supondría acercar las variedades de hablantes de distinto origen, disminuyendo los elementos más localistas de su manera de hablar. Este modelo sería el que se utiliza actualmente en la CNN o en las películas de Walt Disney, y que ha sido bautizado como español internacional. El principal problema que plantea esta modalidad es que se trata de una lengua que en realidad nadie habla, y que por lo tanto puede resultar muy artificial. (*Ibid.*)

Por su parte, Thaís de Almeida Maia (2007:11) analiza el importante papel de las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE, así como el reto que estas aún constituyen en el aula debido a una serie de obstáculos como por ejemplo el mito acerca de la existencia de un español estándar, la consideración del español de España como el mejor y más correcto, y la visión prejuiciosa y estereotipada de las variantes americanas. Esta autora considera también que no existe un español neutro, dado que el español es una lengua viva y, en caso de utilizar este planteamiento, se estaría cometiendo el error de olvidar la importancia de las particularidades de cada nación hispanohablante. El profesor es el único referente en el aula, por lo que su actitud ante las variaciones es muy importante. Este debe dejar claro desde el primer día que la variedad que utiliza tiene rasgos propios de una región concreta, pero que no es así en todo el mundo hispanohablante. Sin embargo, el profesor se enfrenta a dos problemas. El primero es que los alumnos tienen por lo general la idea de que el español castellano es el más correcto. Esta creencia se debe a factores históricos y culturales, ya que España fue el país colonizador, la cuna del idioma y está en Europa. Además, la exaltación de Europa en la prensa, y de la imagen de Hispanoamérica como región dominada, colonizada, mestiza y pobre, favorece este tipo de preferencias por el español castellano. Pese a que los alumnos tienen preferencia por el español castellano, estos no son generalmente conscientes del hecho

de que no existe si quiera un sólo español de España, sino que también hay un español de Canarias, de Madrid, de Andalucía, el de Cataluña, etc. Por lo tanto, el profesor debe concienciar al alumno de que el español es variable tanto en España como en América, y ponerle en contacto con la cultura y la manera de hablar de las diversas regiones sin caer en prejuicios. (*Ibid.*)

El segundo problema al que se refiere Almeida Maia (2007:13), es que la mayoría de los manuales didácticos provienen de editoriales españolas, y que estos manuales presentan a menudo una clara preferencia por el español centro-norteño de la Península en perjuicio de las variantes y las culturas americanas.

## 4. Estado de la cuestión

---

El hecho de que el español sea un idioma relativamente nuevo en el sistema escolar sueco es seguramente el motivo de que no se haya investigado aún lo suficiente en este ámbito. Debido precisamente a este escaso desarrollo en la investigación no se han encontrado estudios anteriores realizados en Suecia sobre la variedad del español más presente entre los alumnos.

Como señalan Guadalupe Francia y Ulla Riis (2013:115), no existe ni siquiera actualmente información oficial sobre la cantidad de profesores de español en Suecia y cuestiones como su origen y formación, por lo que Skolverket tiene como objetivo precisamente reunir datos y sistematizar la información relativa a, por ejemplo, los profesores de español que disponen de formación obtenida en el extranjero. En la actualidad este tipo de información se basa en apreciaciones personales de profesionales del sector o de instituciones como el Instituto Cervantes. Estas fuentes se suelen referir a dos grupos principales de profesores: por un lado, profesores suecos con cualificación, pero que no tienen el español como lengua materna; por otro lado, inmigrantes hispanohablantes sin cualificación, entre los cuales hay gran presencia de latinoamericanos llegados a Suecia durante las tres o cuatro últimas décadas. (Francia y Riis, 2013:116).

No obstante, a pesar de la mencionada escasez tanto de datos oficiales como de investigación en este ámbito, sí que existen algunos estudios centrados en analizar las variedades del español presentes tanto en los manuales, como en los materiales de comprensión auditiva utilizados en la enseñanza sueca. En su estudio titulado *El español - ¿Una lengua diversa según una serie de vídeos didácticos?*, Rebecka Höglund (2013) analiza las variedades del español representadas en los vídeos de UR dirigidos a la asignatura de E/LE a nivel educativo del bachillerato en Suecia. El resultado de esta investigación refleja una clara desigualdad de Hispanoamérica con respecto a España, ya que el material didáctico dedica una mayor atención a España y a la variedad castellana.

Por otro lado, en su trabajo titulado *El voseo: un estudio sobre el voseo en los libros de texto y en la enseñanza de la escuela primaria en Suecia*, Andrea Henriksson y Jessica Neljestam (2011) se centraron en analizar si el fenómeno del *voseo* estaba representado en los libros de texto de la escuela primaria en Suecia, y si el mismo era enseñado o no dentro del aula. Para ello se basaron en un análisis de los libros de texto *Vale* y *Amigos*, así como en una encuesta realizada a los profesores. El análisis revela que los libros muestran más a España que a



América Latina, que el *voseo* es apenas mencionado, y que los profesores no enseñan el *voseo* en el aula a pesar de tener conocimientos sobre el mismo.

Ana Zorrilla Eklund (2006) analizó en su trabajo *Läroboken, fiende eller medarbetare?* el libro de texto *Caminando de Nuevo*, y entrevistó también a profesores y alumnos con la finalidad de conocer sus opiniones respecto al contenido del libro. Los resultados extraídos de las entrevistas llevadas a cabo por Eklund muestran que los profesores consideran que este libro se centra más en España que en América Latina, a pesar de que en su opinión debería reflejar las culturas de ambos entornos por igual.

## 5. Método

---

Tras haber explicado los conceptos básicos que se utilizan en este estudio, se expondrá a continuación el método escogido para lograr el objetivo. Como ya se ha indicado, el objetivo principal de este estudio es comprobar si la variedad del español castellano está más presente entre los alumnos suecos de educación secundaria de la asignatura de E/LE.

Para lograr este objetivo se ha utilizado el método cuantitativo mediante la distribución de dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes que asisten a clases de E/LE dentro de la enseñanza reglada sueca, y otro dirigido a los profesores con el fin de comprobar si la variedad que estos poseen influye en la de sus alumnos. La utilización de cuestionarios permite obtener datos estadísticos y analizar fácilmente los resultados (Ejvegård, 2003:53). Otra ventaja es que los informantes se sienten más cómodos al responder individualmente a las preguntas, eliminando la posibilidad de que el entrevistador pueda influir de alguna manera en las respuestas (Esaiasson et al., 2007:266-267).

### 5.1. Material

Se han utilizado dos cuestionarios, uno en sueco dirigido a los alumnos, y otro en español dirigido a los profesores. El cuestionario dirigido a los alumnos ha sido formulado en su lengua materna, ya que estos aún no disponen de suficientes conocimientos de español y un cuestionario en este idioma podría suponer un inconveniente para la recogida de datos. Igualmente, dada la edad de los alumnos, se ha considerado importante tener en cuenta las directrices de Jan Trost (2007:67-96) sobre la conveniencia de formular las preguntas de manera sencilla y fácil de comprender. Las preguntas del cuestionario son cerradas para facilitar la recogida de datos, ya que como recomienda M<sup>a</sup> Ángeles Cea D'Ancona (2004:259) utilizar cuestionarios de preguntas abiertas supone un mayor esfuerzo a la hora de registrar y analizar los datos.

Este cuestionario dirigido a los alumnos se compone de cuatro partes. La primera parte trata sobre el léxico, y está formada por palabras que, aunque significan lo mismo, tienen diferentes realizaciones en distintas áreas dialectales del español. En este caso, los encuestados debían de indicar la versión con la que estaban más familiarizados. Debido a la complejidad dialectal de la lengua española, los términos elegidos no se restringen a una sola variedad, sino que son simplemente los más representativos de las dos variedades del español. La segunda parte está compuesta por fórmulas de tratamiento, y recoge básicamente frases que contrastan el

tuteo/voseo y vosotros/ustedes. La tercera se compone de preguntas relativas a la exposición a la lengua española, tiempo de estudio, y procedencia de profesores anteriores. Finalmente, la cuarta parte trata sobre la pronunciación, y está formada por una lista de palabras representativas de las variedades diatópicas del español. El cuestionario se centra en el vocabulario, pronunciación y fórmulas de tratamiento, debido a la limitación del trabajo, y sobre todo por considerar que las diferencias entre ambas variedades del español son más notables cuando se trata de estos tres aspectos.

La encuesta dirigida a los profesores se compone de dos partes. La primera parte recoge datos generales relativos a su lengua materna y segundas lenguas. La segunda parte recoge datos relativos a la variedad que hablan y la que está más presente en el material de trabajo. El cuestionario se cierra con una pregunta abierta en la que se les ofrece la posibilidad de expresar su opinión sobre las diferencias entre ambas variedades ya que puede facilitar información de utilidad a la hora de interpretar y analizar los datos recogidos.

## **5.2. Perfil de los informantes**

Se ha optado por centrar el estudio en la educación secundaria, ya que es más probable que las variedades utilizadas se muestren con mayor claridad en los niveles superiores de enseñanza, en los que los alumnos ya deberían de tener un mayor nivel de español. Para obtener los datos se ha trabajado con una muestra de 51 alumnos, ya que según Rolf Ejvegård (2003:56) es necesaria una muestra de al menos 40 informantes para obtener resultados satisfactorios. Este grupo de alumnos está compuesto por estudiantes de cinco centros de secundaria diferentes. El grupo de profesores está compuesto por los profesores correspondientes a cada grupo, por lo tanto contamos con un total de cinco informantes. Los centros educativos fueron elegidos de forma aleatoria y se seleccionaron solamente aquellos centros que mostraron interés en participar.

## **5.3. Procedimiento**

Para llevar a cabo el estudio se contactó con los diferentes centros educativos existentes en nuestro ámbito geográfico con el fin de valorar su disponibilidad y presentar el trabajo, procediendo seguidamente a concretar los centros y las fechas en que se podría llevar a cabo el estudio. Cabe señalar que no se ha realizado ningún estudio piloto por falta de tiempo, sin embargo una vez finalizado el borrador del cuestionario, se consultó el mismo con el supervisor del trabajo, introduciéndose los cambios necesarios. En cuanto al cuestionario, se

optó por la opción de estar presente durante su cumplimentación para asegurarnos una mayor participación, además de motivar a los alumnos, y de resolver dudas (Trost, 2007:10).

#### **5.4. Principios éticos**

Para llevar a cabo esta investigación se han tenido en cuenta los principios éticos de Vetenskapsrådet (1990). Tal y como aconseja el principio de información – *Informationskravet* –, se ha escrito una carta aclaratoria en la que se informa del objetivo de la investigación y donde se explica que el material recogido es confidencial, anónimo y que sólo será utilizado para la investigación (Vetenskapsrådet, 1990:7).

Según el principio de consentimiento – *Samtyckeskravet* –, los participantes en el estudio tienen derecho a participar voluntariamente, y según la regla número tres podrán suspender su participación sin consecuencias negativas para ellos. No se ha pedido permiso a los responsables legales de los estudiantes, ya que la investigación no es de carácter privado. (Vetenskapsrådet, 1990:9-10).

En base al principio de confidencialidad – *Konfidentialitetskravet* –, se ha optado por no recoger ningún dato personal de los participantes ni de los centros en los que se ha llevado a cabo la investigación, de manera que sea imposible identificar a los informantes (Vetenskapsrådet, 1990:12).

El principio de derecho de uso, – *Nyttjandekravet* –, garantiza que los datos recogidos para la investigación no serán prestados ni utilizados con otros fines (Vetenskapsrådet, 1990:14). No obstante, los informantes que así lo deseen tendrán acceso a los resultados de la investigación.

## 6. Resultados y análisis

---

Los resultados de la investigación serán presentados en dos partes. En primer lugar, se presentarán los resultados extraídos del cuestionario de los profesores, y a continuación, los resultados extraídos del cuestionario de los alumnos.

### 6.1. Resultados de la encuesta a los profesores

Para realizar esta investigación se ha entrevistado a cinco profesores diferentes. Cuatro de ellos eran suecos, y solamente una profesora provenía de un país hispanohablante y tenía por tanto el español como lengua materna.

Ante la primera de las preguntas planteadas, es decir, *¿Qué variedad del español diría que habla?*, los cuatro profesores suecos opinaron que utilizaban el español castellano porque era la variedad que su profesor había utilizado, mientras que la profesora hispanoamericana opinó que mezclaba ambas variedades. Esta profesora dio como motivo que era su propia variedad, lo cual resulta confuso ya que su propia variedad debería de ser el español atlántico.

A la pregunta, *¿Qué variedad del español piensa que tiene más prestigio?*, los cuatro profesores suecos mostraron una clara predilección por el español castellano, ya que todos la señalaron como la variedad con más prestigio, mientras que solamente la profesora hispanoamericana eligió la opción *no lo sé*.

En cuanto al español que se enseña en el lugar de trabajo, tres profesores suecos consideraron que se enseñaba el español castellano, mientras que un profesor sueco y la profesora hispanoamericana respondieron que utilizaban ambas variedades. Los cinco profesores respondieron que conocían las diferencias entre las dos variedades del español, y todos ellos consideraron importante que los alumnos fuesen conscientes de la existencia de ambas variedades. Solamente una profesora sueca respondió que no hablaba mucho sobre este tema en sus clases, mientras que el resto contestó que sí las enseñaba.

A continuación se aporta información básica sobre el material de estudio y los libros utilizados por los diferentes grupos. En uno de los centros utilizaban material online propio; en dos de ellos utilizaban el libro *Alegría*; y en el resto *Buena idea* y *Caminando de nuevo*. Los profesores que utilizaban material online, *Alegría* y *Buena idea*, opinaban que la modalidad más presente en estos manuales era el español castellano, mientras que la profesora

hispanoamericana, que utilizaba *Caminando de nuevo*, opinaba que este libro mezclaba ambas variedades.

La última pregunta, en la cual se preguntaba a los profesores si prefieren que sus alumnos hablen la misma variedad que ellos, tenía como objetivo mostrar si los profesores intentaban imponer alguna variedad concreta a sus alumnos. Los resultados muestran que los cuatro profesores suecos consideraban poco relevante que sus alumnos hablaran como ellos, ya que en su opinión lo más importante es que los alumnos se hagan entender y se puedan comunicar de manera efectiva. Sin embargo, la profesora hispanoamericana afirmó que prefería que sus alumnos hablaran como ella, ya que era su propia variedad y la que mejor dominaba, lo cual ayudaría a los alumnos a entenderla mejor.

### Análisis de los resultados de los profesores

Como se puede observar en los resultados obtenidos en los cuestionarios de los profesores, se podría decir que la principal variedad utilizada por estos es la del español castellano. Los profesores mostraron una clara predilección por el español castellano frente al español atlántico, ya que cuatro de los cinco profesores entrevistados eligieron el español castellano como la variedad con más prestigio. Tales resultados son muy significativos, ya que los cuatro profesores eran suecos, y todos ellos estudiaron español en Suecia. Todos ellos señalaron que hablaban el español castellano, dando como motivo que era la variedad que su profesor había utilizado. Estos resultados se corresponden con lo que Moreno Fernández (2000:79) apunta con respecto a las modalidades de la lengua a enseñar, ya que se ha adoptado la modalidad castellana por ser la que goza de prestigio social y lingüístico, e igualmente se han adoptado en este caso las características de la modalidad más cercana geográficamente (Moreno Fernández, 2000:80), es decir, las de España. La cercanía geográfica entre Suecia y España parece jugar un papel importante, ya que esta ha podido favorecer que en Suecia haya una mayor familiarización con la cultura y lengua castellana, y se sienta por tanto mayor predilección por el español castellano que por el español atlántico.

Los resultados también indican que la variedad castellana no solamente está más presente entre los profesores, sino también en el material de trabajo, ya que como señala Almeida Maia (2007:12) la mayoría de los materiales didácticos para la enseñanza de E/LE proviene de editoriales españolas, por lo que se aprecia una clara preferencia por el español centro-norteño de la Península, así como prejuicios a cerca de las variantes y las culturas americanas. Tal afirmación también coincide con los resultados de este estudio, ya que la variedad lingüística

que los libros *Alegría y Buena idea* muestran es la variedad castellana, mientras que *Caminando de nuevo*, según la profesora entrevistada, mezclaba ambas variedades. Sin embargo, esto se contradice con algunas de las investigaciones realizadas anteriormente, ya que según las conclusiones extraídas por Zorrilla Eklund (2006) en su investigación, el libro de texto *Caminando de nuevo*, se centra más en España que en América Latina.

Esta desigual atención dedicada a las variedades del español en los libros de texto no favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos, y sobre todo, podría dar lugar a que piensen erróneamente que no existen otras variedades lingüísticas. Por otra parte, dado que las variedades no están presentes en los libros de manera equitativa, son los profesores los que deberían transmitir tales conocimientos a sus alumnos. (Henriksson y Neljestam, 2011:31). Esta problemática no tendría fácil solución en este caso, ya que el propio grupo de profesores entrevistados utilizaba el español castellano y manifestó además una clara predilección por dicha variedad. Sería necesario puntualizar que, a pesar de que todos ellos respondieron que conocían las diferencias entre ambas variedades y que consideraban importante que los alumnos sean conscientes de las diferencias entre ellas, y aunque indicaron igualmente que hablan de las diferencias en sus clases, cabe la posibilidad de que se tratase solamente de respuestas políticamente correctas.

Como venimos diciendo, tanto el profesor como el material didáctico utilizado en el aula juegan un papel fundamental al suponer una clara influencia sobre la variedad que acabarán utilizando los alumnos. En este caso, como se acaba de ver, los profesores utilizaban mayoritariamente el español castellano, al ser esta la variedad que consideran más prestigiosa, y lo mismo sucede por lo general con el propio material didáctico, en el cual tiene igualmente mayor protagonismo el español castellano que el español atlántico.

## **6.2. Resultados de la encuesta a los alumnos**

A continuación se presentan los resultados de los alumnos estructurados en cuatro partes fundamentales: vocabulario, fórmulas de tratamiento, pronunciación, y otras cuestiones relacionadas. En las tablas donde se exponen los resultados se utilizarán, por razones de espacio, las siguientes abreviaciones: EC para español castellano y EA para español atlántico.

### **6.2.1. Vocabulario**

La parte I del cuestionario consiste en 17 términos que muestran la divergencia léxica entre el español castellano y el español atlántico.

Tabla 1. Vocabulario - términos analizados y su distribución.

Términos	EA	%	EC	%
<b>Arg</b>	bravo	3.9	enfadado	96.1
<b>Bil</b>	carro	17.6	coche	82.4
<b>Biljett</b>	boleto	3.9	billete	96.1
<b>Buss</b>	camión	5.9	autobús	94.1
<b>Bönor</b>	frijoles	33.3	alubias	66.7
<b>Dator</b>	computadora	45.1	ordenador	54.9
<b>Juice</b>	jugo	49.0	zumو	51.0
<b>Kind</b>	cachetes	45.1	mejilla	54.9
<b>Lägenhet</b>	departamento	52.9	piso	47.1
<b>Lunch</b>	almuerzo	31.4	comida	68.6
<b>Mobiltelefon</b>	celular	13.7	móvil	86.3
<b>Pengar</b>	plata	19.6	dinero	80.4
<b>Potatis</b>	papa	11.8	patata	88.2
<b>Servitör</b>	mesero	15.7	camarero	84.3
<b>Tavla</b>	pizarrón	23.5	pizarra	76.5
<b>Att köra</b>	manejar	37.3	conducir	62.7
<b>Att dricka</b>	tomar	27.5	beber	72.5

La tabla 1 muestra que los alumnos seleccionan principalmente la alternativa del español castellano, y que generalmente los términos pertenecientes a esta variedad son los más conocidos y más utilizados por los informantes. Los términos que la investigación muestra como de uso menos frecuente entre los informantes, es decir, *carro* (17.6%), *boleto* (3.9%), *camión* (5.9%), *almuerzo* (31.4%), *celular* (13.7%), *plata* (19.6%), *papa* (11.8%), *mesero* (15.7%), *pizarrón* (23.5%), *manejar* (37.3%), *tomar* (27.5%), son aquellos que Palacios Alcaine (2006:9) indica como los más extendidos por toda Hispanoamérica. También el concepto *bravo* (3.9%), que Moreno Fernández (2009:211-212) indica como ejemplo de indigenismos.

Hay, sin embargo, algunas excepciones en las que las diferencias entre una variedad y otra no son tan significativas: *departamento* (52.9%) vs. *piso* (47.1%); *computadora* (45.1%) vs. *ordenador* (54.9%); *jugo* (49.0%) vs. *zumو* (51.0%); *frijoles* (33.3%) vs. *alubias* (66.7%); y *cachetes* (45.1%) vs. *mejilla* (54.9%). Una posible explicación es que los términos del español atlántico *departamento*, *computadora* y *jugo*, se asemejan a los términos ingleses *apartment*, *computer* y *juice*, a los que los alumnos suecos están muy expuestos. Podemos pensar por tanto que, ante la duda de elegir una opción u otra, los alumnos se decantaron por la que de alguna manera les sonaba más familiar en base a estas similitudes con el idioma inglés. Un detalle a destacar lo constituye la palabra *zumو*, la cual según Moreno Fernández (2009:110) forma



parte del limitado grupo de palabras desconocidas en América, por lo que resulta bastante significativo que un 51.0% haya elegido esta opción frente a *jugo*.

La elección de los términos *frijoles* y *cachetes* posiblemente se deba a que la propia palabra no era en este caso tan sencilla, y que la mayoría de los alumnos desconociesen por tanto su significado, por lo que cabe pensar que en algunos casos decidiesen elegirlos al azar.

Curiosamente, los alumnos que seleccionaron los términos del español atlántico mencionados anteriormente, es decir, *departamento*, *computadora*, *jugo*, *frijoles* y *cachete*, afirmaron que la variedad que utilizaban con más frecuencia era el español castellano, a pesar de que, como veremos a continuación, estos mismos alumnos utilizan mayoritariamente los pronombres personales *tú* y *vosotros*, lo que sí supone un rasgo característico del español castellano.

### 6.2.2. Fórmulas de tratamiento

En la parte II del cuestionario se ha solicitado a los alumnos escoger entre diferentes fórmulas de tratamiento para la segunda persona del singular y del plural en el trato informal, a fin de identificar la variedad del español utilizada por estos.

Tabla 2 – Fórmulas de tratamiento.

Singular	Plural
(13.7%): Vos sois muy buen estudiante	(70.6%): Vosotros sois de Suecia
(76.5%): Tú eres muy buen estudiante	(29.4%): Ustedes son de Suecia
(9.8%): Vos sos muy buen estudiante	

Los resultados de la tabla 2 muestran, una vez más, que los alumnos seleccionan principalmente la alternativa castellana frente a la atlántica. En el caso de los pronombres personales de singular, un significativo 76.5% de informantes seleccionaron la fórmula familiar del *tuteo*, la cual sería propia del español castellano, como señala Šichová (2009:16). Por otro lado, únicamente un 13.7% y un 9.8% respectivamente, escogió las alternativas de las fórmulas diptongadas y no diptongadas del *voseo*, que como Ramírez Luengo (2007:47-48) y Palacios Alcaine (2006:7) explican, es uno de los rasgos más característicos del español atlántico.

En el caso del plural, se observa también una clara ventaja en el uso de *vosotros* 70.6% que según Moreno Fernández (2009:211) es generalmente asociado al español castellano, frente a un 29.4% que elige *ustedes*, propio del español atlántico. En cualquier caso, es posible pensar que ese casi 30% de alumnos que eligieron *ustedes* en vez de *vosotros* pueda deberse a que estos participantes lo consideran como una fórmula de respeto, y por tanto, más apropiada.

### 6.2.3. Pronunciación

La IV parte del cuestionario busca reflejar los principales rasgos en cuanto a la pronunciación. Esta parte consiste en 12 ítems, los cuales fueron leídos individualmente por los alumnos una vez que estos ya habían respondido al resto del cuestionario. Estos 12 ítems comprenden diferentes pares de palabras en función del rasgo fonético estudiado en cada caso. Las cinco pronunciaciones investigadas fueron: la distinción entre /s/ y /θ/, que corresponde a los cuatro primeros ítems; aspiración de la /-s/ implosiva; la neutralización de /-r/ y /-l/ implosivas; la caída de la /d/ intervocálica y final; y la aspiración o pronunciación fricativa sorda tensa de /x/. La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en este apartado de pronunciación.

Tabla 3 – Pronunciación.

Términos	EA	EC	Términos	EA	EC
<b>Barcelona</b>	84.3%	15.7%	<b>amor</b>	0.0%	98.0%
<b>Suecia</b>	92.2%	7.8%	<b>árbol</b>	0.0%	100.0%
<b>zapato</b>	94.1%	5.9%	<b>colorado</b>	0.0%	100.0%
<b>taza</b>	96.1%	3.9%	<b>nada</b>	0.0%	100.0%
<b>casas</b>	2.0%	98.0%	<b>naranja</b>	0.0%	70%
<b>coches</b>	0.0%	100.0%	<b>jamón</b>	0.0%	70%

1 - La distinción entre /s/ y /θ/: *Barcelona, Suecia, zapato, taza*. Se puede comprobar que una significativa mayoría de los informantes utilizan la variedad del español atlántico, es decir, no distinguen entre ambos fonemas. Sin embargo, es posible pensar que este uso mayoritario de la variedad atlántica es de algún modo fortuita, ya que como sabemos, el fonema /θ/ propio del español castellano no existe en sueco, y por eso los alumnos suecos tienden a pronunciarlo como una /s/ suave más propia de Hispanoamérica. Esta falta de distinción entre los fonemas /s/ y /θ/ parece indicar que ninguno de los profesores de los cinco grupos enseña este rasgo a sus alumnos, lo que lleva a que estos desconozcan el fenómeno del *seseo*. Cabría igualmente apuntar que, en base a nuestro criterio a la hora de recoger los datos, el 15.7% de informantes que pronunciaron *Barcelona* con la variante del español castellano, se esforzaron en pronunciar la letra “c” como /θ/, lo que lleva a pensar que esta pronunciación no les resultaba del todo natural, y que ese esfuerzo extra puede tener relación con la visión de esta pronunciación como la más correcta.

2 - Aspiración de la /-s/ implosiva: *casas, coches*. Como se ve en los resultados, el 98.0% de los alumnos pronunció la palabra *casas* según la variedad del español castellano, y el 100.0% pronunció la palabra *coches* utilizando esta misma variedad. Queda claro así que la práctica

totalidad de los alumnos utilizó la variedad del español castellano al no producirse la aspiración y pérdida de la /-s/ implosiva que Luengo (2007:39-40) señala como una de las peculiaridades fonéticas del español atlántico.

3 - La neutralización de /-r/ y /-l/ implosivas: *amor*, *árbol*. Un 100.0% de los informantes pronunciaron *árbol* con la variante del español castellano, ya que una de las peculiaridades fonéticas del español atlántico es la neutralización de las letras /-r/ y /-l/ implosivas, cuya realización puede ser mediante la aspiración y/o asimilación a la consonante siguiente, o mediante la igualación de ambos fonemas (Luengo, 2007:39-40). En cuanto a la palabra *amor*, un 98.0% de los informantes la pronunciaron según la variedad del español castellano, mientras que el 2.0% restante es considerado no válido al no haber sido esta palabra pronunciada de forma correcta.

4 - La caída de la /d/ intervocálica y final: *colorado*, *nada*. El 100.0% de los informantes pronunciaron estas palabras según la variedad del español castellano, ya que no se produce la caída de la /d/ intervocálica, rasgo que, tal y como señala Luengo (2007:39-40), es característico del español atlántico.

5 - La aspiración o pronunciación fricativa sorda tensa de /x/: *naranja*, *jamón*. El 70% de los informantes pronunciaron el sonido /x/ en estas palabras según la variedad del español castellano. Es necesario puntualizar el hecho de que el sonido /x/ causa ciertas dificultades entre los aprendices suecos, ya que no se corresponde con el fonema sueco /ʃ/, sino con el fonema /j/. Esta es la razón por la que un 30% de los alumnos la pronunciaron erróneamente y por tanto se considera como resultado no válido. De todas formas, resulta significativo que un 70% haya reproducido el sonido /x/ de acuerdo a la variedad del español castellano, ya que muestra que los alumnos son conscientes de la distinción entre ambos sonidos y de la pronunciación del fonema /x/ que tanto caracteriza la variedad castellana, tal y como señala Moreno Fernández (2010:72).

#### 6.2.4. Cuestiones relacionadas con el idioma

La III parte del cuestionario de los alumnos busca reflejar aspectos como, por ejemplo, el contacto de los alumnos con el idioma fuera del ámbito escolar, el grado de conciencia sobre la existencia de las variedades del español, y la variedad que creen que utilizan.

Los resultados obtenidos en la primera pregunta de esta parte del cuestionario muestran que los alumnos están expuestos al idioma español en su tiempo de libre a través de diferentes medios.

Un 70.6% de los alumnos tendría contacto con el idioma de manera habitual a través de Internet. A continuación, vendría la opción de los viajes, con un 49.0%, así como la música, con un 45.1%, obteniendo el resto de opciones porcentajes mucho más bajos.

A la pregunta de si saben que existen dos grandes variedades lingüísticas de español, el 78.4% de los alumnos respondieron que sí eran conscientes de que existen dos variedades, y solamente un 21.6% respondió que no era consciente de la existencia de ambas. Hay que tener en cuenta que se trataba de una pregunta de respuesta cerrada, es decir, solamente se les daba la posibilidad de responder *sí* o *no*; por lo que cabe la posibilidad de que respondiesen que *sí* únicamente con el objetivo de no evidenciar su desconocimiento.

A continuación, se preguntaba por la variedad que ellos mismo creen que utilizan. En la tabla 4 se muestran los resultados acerca de la variedad que los alumnos consideran que utilizan con más frecuencia. Se han utilizado los términos *español de España- Spansk Spansk* y *español de América - Amerikans Spanska* para facilitarles a los alumnos su comprensión, ya que los términos *español castellano* y *español atlántico* podrían resultar demasiado técnicos.

Tabla 4. Variedad utilizada con más frecuencia.

<b>Spansk Spansk</b>	54.9%
<b>vet inte</b>	23.5%
<b>blandat</b>	13.7%
<b>Amerikans Spanska</b>	7.8%

Los resultados muestran que la variedad que los alumnos estiman que utilizan con más frecuencia es el español castellano, mientras que curiosamente el español atlántico es el que ha obtenido el porcentaje más bajo de las cuatro opciones posibles. La opción *no lo sé*, la cual es la segunda más respondida, resulta interesante ya que se contradice de algún modo con los resultados obtenidos con la pregunta anterior al sugerir que los alumnos no son tan conscientes de la existencia de las dos variedades lingüísticas de español y sus rasgos diferenciales.

El 54.9% de alumnos que afirmaron utilizar el español castellano, eligieron en su mayoría vocabulario y fórmulas de tratamiento características de esta variedad, sin embargo marcaron algunas palabras del español atlántico. Por otro lado, el 7.8% de los alumnos que afirmaron utilizar el español atlántico fueron más fieles en sus respuestas, debido a que se trataba de alumnos que tenían la variedad del español atlántico como lengua materna o segunda lengua.

Resulta de todas formas necesario matizar, que aunque en menor grado que el grupo anterior, este grupo también mezcló ambas variedades.

En cuanto al número de años que los alumnos habían estudiado español, la cantidad oscila entre uno y cinco años, a lo largo de los cuales han tenido entre uno y seis profesores distintos. Con respecto al país de procedencia de sus anteriores profesores de español, la gran mayoría de ellos procedían de Suecia, con un 86.3%; seguido de Chile, con 33.3%; y otros países como Bolivia, Ecuador y Guatemala señalados por los alumnos en la opción *otros*.

### Análisis de los resultados de los alumnos

En resumen, la variedad más utilizada por los alumnos es el español castellano, especialmente en lo que se refiere a los aspectos de vocabulario y fórmulas de tratamiento. Las razones por las cuales los alumnos utilizan más el español castellano que el español atlántico puede deberse principalmente a la influencia ejercida por los profesores y el material didáctico.

Los profesores han podido influir en los alumnos por dos razones: la primera, por el hecho de que los profesores utilizan más el español castellano, ya que esta es la variedad que ellos mismos han estudiado en Suecia; y la segunda, porque el español castellano es la variedad que consideran más prestigiosa. Por estas razones, el español castellano es la variedad que los profesores utilizan más en el aula y la que enseñan a sus alumnos, como consecuencia de lo cual los alumnos utilizan más también el español castellano. El material didáctico utilizado en el aula tiene también el español castellano como referencia, y muestra más a España que al resto de países hispanohablantes, por lo que esta variedad supone una vez más el referente más claro que tienen los alumnos.

En lo que se refiere a la pronunciación, parece que los resultados se ven muy influenciados por las propias similitudes que puedan existir con respecto a la pronunciación sueca. El fonema /θ/ característico del español castellano no existe en sueco, y por eso los alumnos lo pronuncian como una /s/ suave, propia del español atlántico. El fonema español /x/ se corresponde con el fonema sueco /j/, y por eso resulta más difícil de pronunciar. El resto de pronunciaciones estudiadas, como la aspiración de la /-s/ implosiva, la neutralización de /-r/ y /-l/ implosivas, y la caída de la /d/ intervocálica y final, características del español atlántico, se alejan más de la pronunciación sueca, y por eso los alumnos muestran una pronunciación más cercana al español castellano, ya que esta última se asemeja más a su propia pronunciación.

Tal y como se comentaba anteriormente, a pesar de la clara ventaja del español castellano con respecto al español atlántico, los resultados de los cuestionarios arrojan novedades que no se habían tenido en cuenta al inicio de la investigación, y es que los alumnos también tienden a mezclar ambas variedades. Este hecho puede deberse a que, por un lado, están influidos por los profesores y el material didáctico, en los que predomina el español castellano; y por otro, la alta rotación de docentes, entre los que hay un importante colectivo hispanoamericano, y la exposición a los medios de comunicación, daría lugar a que los alumnos adopten ciertos rasgos del español atlántico. Como hemos indicado, los alumnos mantienen contacto con la lengua principalmente a través de Internet y la música, y como señalan Beaven & Garrido (2000:186), los medios comunicación, como televisión por cable, música e Internet, favorecen a menudo que el español procedente de América goce hoy en día de mayor difusión en Europa. La música latina es la más popular, y llega a Europa de la mano de artistas como, por ejemplo, Shakira y Ricky Martin, lo que hace que las variedades del español atlántico sean las más escuchadas.

Otro factor a tener en cuenta es que los profesores consideraban que lo más importante era que los alumnos se hiciesen entender y se pudiesen comunicar, sin importarles demasiado la variedad que estos últimos utilizaran, lo que ha podido llevar a que los profesores permitan a sus alumnos mezclar las variedades sin preocuparse tanto por cuál de ellas empleen. Es cierto que los alumnos afirman que el español castellano es el que más usan, pero esto es debido a que generalmente tienen la idea de que esta variedad es la más correcta, sin embargo no se mantienen totalmente fieles a ella, y tienden a mezclar rasgos del español castellano y del español atlántico en sus respuestas. Todo esto nos lleva a la conclusión de que los alumnos no son del todo conscientes de la existencia de ambas variedades del español y de las principales diferencias existentes entre ellas.

### **6.3. Discusión de los resultados**

Como hemos podido observar, en líneas generales, la variedad más utilizada por los alumnos es el español castellano, confirmándose de esta forma la hipótesis de partida. Como venimos señalando a lo largo del presente trabajo, y tal y como podemos deducir de diversos estudios anteriores y de los propios resultados de este trabajo, los dos principales factores que darían lugar a que los alumnos utilicen más el español castellano que el español atlántico serían la influencia ejercida tanto por los profesores, como por el propio material didáctico.

La variedad más presente en los profesores, y la que estos consideran de hecho más prestigiosa, es el español castellano, lo cual lleva a que esta sea también por lo general la variedad que los

profesores enseñan a sus alumnos. Los resultados del cuestionario dirigido a los profesores muestran que estos consideran importante que los alumnos conozcan las variedades lingüísticas, a las cuales se dedica cierto tiempo en las clases a tenor de las respuestas de los propios profesores. No obstante, tales afirmaciones resultan contradictorias con la realidad, ya que los alumnos desconocen las principales características de las variedades del español como, por ejemplo, *tuteo* vs. *voseo*, y la distinción entre /s/ y /θ/, e incluso tienden a mezclar rasgos de ambas variedades. Es cierto que, a este nivel, resulta complicado enseñar todas las variedades de una lengua como la española, sin embargo los profesores deberían de esforzarse más por explicar las características más relevantes y significativas del español castellano y del atlántico.

Otro factor a tener en cuenta es el papel del profesor a la hora de seleccionar el material a utilizar en clase, ya que como Henriksson y Neljestam (2011:31) afirman, son los profesores los que tienen que transmitir las variaciones a través de otros medios, ya que estas no se presentan por igual en los libros de texto. Esta circunstancia se reproduce igualmente en este estudio, ya que el material didáctico utilizado en los centros tiene al español castellano como referencia, y muestra también más la realidad cultural de España que la del resto de países hispanohablantes. Todo ello da lugar a que los alumnos no sean generalmente conscientes de la existencia de las dos principales variedades del español, y desconozcan por tanto sus rasgos más característicos, limitando así su capacidad de comunicación en diferentes contextos.

Otro propósito del estudio era comprobar si la enseñanza de español satisface los objetivos del plan de estudios, es decir, si los alumnos adquieren las competencias precisas para desenvolverse en los diferentes contextos y situaciones en los que se utiliza el idioma (Skolverket, 2011:76). En base a los resultados, podemos decir que dicho objetivo no se estaría cumpliendo plenamente, dado que los alumnos pueden desarrollar problemas para comunicarse eficientemente en esos diferentes contextos debido a la insuficiente presencia de las variedades lingüísticas en la enseñanza de español, y a no estar familiarizados con los principales rasgos de estas variedades. Como ya indicamos en su momento, dichas variedades no suponen mayor complicación en la comunicación de los hispanohablantes nativos gracias a la unidad en lo fundamental de la lengua, y a que estos son conscientes de que existen diferencias, pero sí pueden dar lugar a problemas entre los no nativos al encontrarse con rasgos fonéticos, construcciones y términos desconocidos cuando no son ni siquiera conscientes de su existencia. Además, el hecho de tomar la variedad castellana como único referente puede afectar la manera en que los alumnos perciben la lengua y el mundo hispanohablante, dando también lugar a prejuicios hacia una de las variedades, en este caso, hacia la variedad atlántica.

## 7. Conclusiones

---

El objetivo de este estudio era comprobar si la variedad del español castellano es la variedad más presente entre los alumnos suecos de educación secundaria. Por otro lado, también se quería investigar si los alumnos son conscientes de la existencia de las dos principales variedades del español, así como de la variedad que ellos mismos utilizan. La hipótesis de partida era que el español castellano tiene generalmente mayor presencia entre los alumnos que el español atlántico, debido fundamentalmente a la influencia ejercida por los profesores y por el material didáctico. Para verificar dicha hipótesis nos hemos servido de dos cuestionarios: uno dirigido a los alumnos y respondido por un total de 51 participantes provenientes de cinco centros de secundaria diferentes; y otro cuestionario dirigido a los profesores, y respondido por un total de 5 informantes. Mediante la realización de este estudio se pretendía asimismo comprobar si la enseñanza de español satisface los objetivos del plan de estudios sueco en cuanto a que los alumnos adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en los diferentes contextos y situaciones en los que se utiliza el idioma español.

Los resultados muestran que, efectivamente, la variedad del español castellano está más presente entre los alumnos, confirmándose de esta manera la hipótesis planteada. Según las conclusiones extraídas del cuestionario de los profesores, la variedad más presente entre estos, y la que de hecho se muestra como la más prestigiosa entre el propio colectivo docente, sería el español castellano. En cuanto al material didáctico y los libros utilizados, es decir, material online, *Alegría*, *Buena idea* y *Caminando de nuevo*, todos ellos tienen también al español castellano como referencia y se centran más en la realidad cultural de España que en la del resto de países hispanohablantes. Es importante recordar que, como hemos señalado reiteradamente, tanto el profesor como el material didáctico utilizado en el aula juegan un papel fundamental al influir claramente sobre la variedad que acabarán utilizando los alumnos.

El cuestionario de los alumnos se divide en cuatro partes: vocabulario, fórmulas de tratamiento, pronunciación, y otras cuestiones relacionadas con el idioma. En lo que se refiere a los aspectos de vocabulario y fórmulas de tratamiento, la variedad más utilizada por los alumnos es el español castellano. Esta variedad también está más presente en la IV parte del cuestionario, en donde se recogen los siguientes rasgos referentes a la pronunciación: la distinción entre /s/ y /θ/, aspiración de la /-s/ implosiva, la neutralización de /-r/ y /-l/ implosivas, la caída de la /d/ intervocálica y final, y la aspiración o pronunciación fricativa sorda tensa de /x/. Sin embargo, es necesario recordar que los resultados están condicionados



por las similitudes existentes entre los rasgos estudiados y la propia pronunciación sueca, de manera que los alumnos optaron por la opción del español castellano o atlántico según les resultase más fácil de pronunciar. Así, en cuanto a la distinción entre /s/ y /θ/, los informantes utilizan la variedad del español atlántico, ya que el fonema /θ/ propio del español castellano no existe en sueco, mientras que en el resto de pronunciaciones estudiadas los alumnos utilizan mayoritariamente la variedad castellana.

Finalmente, en función del resto de resultados del cuestionario de alumnos, se puede señalar que estos están expuestos al idioma español principalmente a través de Internet, viajes y música. Los resultados muestran también que los alumnos consideran que utilizan con más frecuencia el español castellano, y que afirman saber que existen dos grandes variedades lingüísticas de español. No obstante, a pesar de la situación ventajosa del español castellano respecto al español atlántico, los resultados muestran que los alumnos tienden a mezclar rasgos de ambas variedades, lo que nos lleva a la conclusión de que no son del todo conscientes de la existencia de ambas variedades ni de las principales diferencias existentes entre ellas. Una posible explicación es la influencia ejercida, por una parte, por los profesores y el material didáctico, y por otra, por los medios de comunicación. Podemos pensar además que los profesores no dedican por lo general la suficiente atención a las variedades lingüísticas en sus clases. En este sentido, podemos igualmente afirmar que, en nuestra opinión, la enseñanza de español no satisface por tanto los objetivos del plan de estudios sueco, puesto que al no hacerles si quiera conocedores de las principales diferencias entre las dos grandes variedades lingüísticas del español no estarían adquiriendo tampoco las competencias precisas para desenvolverse en los diferentes contextos y situaciones en los que se utiliza el idioma.

## 8. Bibliografía

---

- ALMEIDA MAIA, T. (2007). Texto I. *Variación lingüística y enseñanza de E/LE*. FALE/UFMG. 31270-901 – Belo Horizonte – MG. Publicações Viva Voz.
- BEAVEN, T. Y GARRIDO, C. (2000). *El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿cuál para nuestros estudiantes?*, [en línea]. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0181.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf). [fecha de consulta: 16 de octubre de 2013].
- CEA D'ANCONA, M<sup>a</sup> A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- CERNÝ, J. (1999). *Algunas observaciones sobre el español hablado en América*. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. ISBN 80-244-0072-3. República Checa.
- COSERIU, E. (1981). *La lengua funcional*. Lecciones de lingüística general, Madrid, Gredos.
- EJVEGÅRD, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- ESAIASSON, P., GILLJAM, M., OSCARSSON, H. & WÄNGNERUD, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- FRANCIA, G. Y RIIS, U. (2013). “Lärare, elever och spanska som modernt språk.” *Uppsala universitet*. ISBN 978-91-506-2360-4.
- HENRIKSSON, A. Y NELJESTAM, J. (2011). “El voseo - un estudio sobre el voseo en los libros de texto y en la enseñanza de la escuela primaria en Suecia.” *Mälardalens Högskola*.
- HÖGLUND, R. (2013). “El español - ¿una lengua diversa según una serie de vídeos didácticos?” *Göteborgs universitet*.
- LAPESA, R. (1966). “América y la unidad de la lengua española.” *Revista de Occidente*, 38, 300-320.
- MANGADO MARTÍNEZ, J.J. (2007). “Norma idiomática y lengua oral. Las destrezas orales en la enseñanza del español.” *Universidad de la Rioja*.
- MATUS, A. (2011). “El español, unidad en la diversidad.” *El Mundo*. Valparaíso. 10 de abril de 2011. Disponible en: <http://www.elmundo.es/america/2011/04/10/noticias/1302463100.html> [Fecha de consulta: 26 de octubre de 2013].
- MEDINA LÓPEZ, J. (2013, Suecia). Conferencia: “El español de América en la historia de la lengua española.” *Högskolan Dalarna*. 21 de Marzo de 2013, [en línea]. Disponible en: <https://connect1.du.se/samtal04/>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2003-2004). “Entrevista a Francisco Moreno.” *Instituto Cervantes de Chicago*. Múnich, [en línea]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2003-2004/04\\_entrevista.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/04_entrevista.pdf). [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2013].
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Madrid, Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros.
- PALACIOS ALCAINE, A. (2006). “Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa”. E. de Miguel (de). *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. Madrid. MEC, 175-196, 2006. Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/alcaine/UIMP.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIMP.pdf). [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2013].
- PETTERSSON, K. (2012). ”Tyska språket förlorar mark i Europa.” *Statistik från SCB*. No. 2012:27. 24 de mayo de 2012. <http://www.scb.se/Views/Pages/Article.aspx?id=334336&epslanguage=sv?figure=334336> [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2013].
- PIÑEROS, C. (2006). “Dialectoteca del español.” *University of Iowa. Dept. of Spanish and Portuguese*. <http://www.uiowa.edu/~acadtech/dialects> [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2013].
- RAMÍREZ LUENGO, J. L. (2007). *Breve historia del español de América*. Madrid: Arco/Libros. ISBN 9788476356678.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2012). *El español atlántico: revitalización de un concepto metodológico desde la dialectología*. Universidad de Almería. Sintagma 24, 23-32. ISSN: 0214-9141
- SALVADOR, G. (2001). “El español en España y el español en América.” *Nueva Revista, de política, cultura y arte*. Nueva Revista número 074. España. Marzo de 2001. <http://www.nuevarevista.net/articulos/el-espanol-en-espana-y-el-espanol-en-america> [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2013]
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (1994). *El español en América*. Universidad Complutense de Madrid. ASELE. Actas IV. Centro Virtual Cervantes.
- ŠICHOVÁ, M. (2009). ”Diferencias entre el español peninsular y rioplatense en el uso de los pronombres personales.” *Filozofická fakulta Masarykovy univerzity*.
- SKOLVERKET (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.
- TROST, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

VETENSKAPSRÅDET (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4. Vetenskapsrådet. Elanders Gotab. Disponible en: <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2013].

ZORRILLA EKLUND, A. (2006). "Läroboken, fiende eller handbok?" *Universidad de Gotemburgo*.

## Fuentes secundarias

DE GRANDA, G. (1990). *Algunas precisiones sobre el español atlántico y su proceso formativo*. En B. Torres Ramírez (ed.), *Actas de las VII Jornadas de Andalucía y América*, II, 227-238. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla, [en línea]. Disponible en: <http://dspace.unia.es/bitstream/10334/579/1/13JVIIITII.pdf>. [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2013].

FAIRWEATHER, E. (2011-2013). "Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español." *Stockholms universitet*.

GARCÍA MOUTON, P. (1994). *Lenguas y dialectos de España*. Grafur, S.A. Madrid. ISBN: 84-7635-164-X.

MARTÍNEZ ARBOLEDA, L. (2007). "El acento del profesor meridional español en el aula ELE. La descentralización de la norma culta." *Universidad de Barcelona*.

LÓPEZ SERENA, A. (2013). "Heterogeneidad interna del español meridional o atlántico: variación diasistemática vs. pluricentrismo." *Universidad de Sevilla*. ISSN – 0254-9239.

SCHMETZ, V. (2013). "Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español. Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil." *Stockholms universitet*.

WIKIPEDIA: *Anexo: Diferencias de vocabulario estándar entre países hispanohablantes*. [http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Diferencias\\_de\\_vocabulario\\_est%C3%A1ndar\\_entre\\_pa%C3%ADses\\_hispanohablantes](http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Diferencias_de_vocabulario_est%C3%A1ndar_entre_pa%C3%ADses_hispanohablantes) [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2013].

## **Anexo 1 – Cuestionario de los alumnos**

---

### **Enkätundersökning:**

Mitt namn är Leticia Garrido och jag studerar spanska på Mittuniversitetet. Nu läser jag min sista termin på utbildningen och ska skriva en C-uppsats om vilken spansk variant de svenska studenterna har på gymnasienivå. Som en del i arbetet med uppsatsen behöver jag genomföra en enkätundersökning. Enkätundersökningen är anonym så inga riktiga namn, namnet på skolan eller liknande uppgifter kommer att användas när jag skriver uppsatsen. Enkätmaterial kommer endast att användas i arbetet med min uppsats och kommer därefter att förstöras. Medverkan i enkäten är helt frivillig och du har rätt att avbryta ditt deltagande när du vill.

Kontakta mig gärna om du har några frågor eller funderingar som rör min studie.

Mail: [lega1300@student.miun.se](mailto:lega1300@student.miun.se)

På förhand tack för din medverkan.

## STUDENT FRÅGEFORMULÄR

### Del I - Vokabulär

#### 1. Välj det alternativ som du vanligtvis skulle använda (alla svar är korrekta).

<b>Arg:</b>	(3.9%) bravo	(96.1%) enfadado
<b>Bil:</b>	(17.6%) carro	(82.4%) coche
<b>Biljett:</b>	(96.1%) billete	(3.9%) boleto
<b>Buss:</b>	(94.1%) autobús	(5.9%) camión
<b>Bönor:</b>	(33.3%) frijoles	(66.7%) alubias
<b>Dator:</b>	(45.1%) computadora	(54.9%) ordenador
<b>Juice:</b>	(49.0%) jugo	(51.0%) zumo
<b>Kind:</b>	(45.1%) cachete	(54.9%) mejilla
<b>Lunch:</b>	(68.6%) comida	(31.4%) almuerzo
<b>Lägenhet:</b>	(52.9%) departamento	(47.1%) piso
<b>Mobiltelefon:</b>	(13.7%) celular	(86.3%) móvil
<b>Pengar:</b>	(19.6%) plata	(80.4%) dinero
<b>Potatis:</b>	(11.8%) papa	(88.2%) patata
<b>Servitör:</b>	(84.3%) camarero	(15.7%) mesero
<b>Tavla:</b>	(23.5%) pizarrón	(76.5%) pizarra
<b>Att köra:</b>	(37.3%) manejar	(62.7%) conducir
<b>Att dricka:</b>	(27.5%) tomar	(72.5%) beber

## **Del II - Grammatik**

**1. De följande meningarna uttrycker också samma innehåll på olika sätt. Ange det alternativ som du själv skulle använda (alla svar är korrekta).**

(13.7%) Vos sois muy buen estudiante.

(76.5%) Tú eres muy buen estudiante.

(9.8%) Vos sos muy buen estudiante.

(70.6%) Vosotros sois de Suecia.

(29.4%) Ustedes son de Suecia.

## **Del III – Övriga frågor**

**1. I vilka andra sammanhang utanför skolan är du i kontakt med spanska? Det går att välja flera.**

(70.6%) Internet

(45.1%) Musik

(9.8%) Familj/släkt

(49.0%) Resor/vistelser i spanskspråkiga länder

(3.9%) Annat: *aldrig, fotboll*

**2. Vett du att det finns två stora olika varianter av Spanska?**

(78.4%) Ja

(21.6%) Nej

**3. Vilken variant använder du mest själv?**

(54.9%) Spansk Spanska

(7.8%) Amerikans Spanska

(13.7%) blandat

(23.5%) vet ej

**4. Varifrån kommer din nuvarande lärare?**

(86.3%) Sverige

(13.7%) Sydamerika

(0.0%) Spanien

(0.0%) Annat:

**5. Hur många år har du läst spanska? Ange antalet år.**

(27.5%): 1 / (5.9%): 2 / (0.0%): 3 / (27.5%): 4 / (33.3%): 5 / (5.9%): 6

**6. Hur många spanska lärare har du haft förut? Ange antalet.**

(37.3%): 1 / (17.6%): 2 / (17.6%): 3 / (19.6%): 4 / (3.9%): 5 / (3.9%): 6

**7. Varifrån kom de? Ange länder.**

(86.3%): Sverige

(15.7%): Spanien

(11.8%): Tyskland

(3.9%): Frankrike

(33.3%): Chile

(5.9%): Perú

(2.0%): Colombia

(27.5%): Annat: *Ecuador / Bolivia / Bolivia / Finland / Bolivia / Bolivia / Polonia / Italia / Ecuador / Ecuador / Ecuador / Ecuador, Guatemala / Ecuador / Guatemala*

**Del IV – Uttal**

**1. Hur uttalar du de följande orden? (alla svar är korrekta):**

Barcelona: (84.3%) A - (15.7%) S

Suecia: (92.2%) A - (7.8%) S

zapato: (94.1%) A - (5.9%) S

taza: (96.1%) A - (3.9%) S

casas: (2.0%) A - (98.0%) S

coches: (0.0%) A - (100.0%) S

amor: (0.0%) A - (98.0%) S / (2.0%) no válido

árbol: (0.0%) A - (100.0%) S

colorado: (0.0%) A - (100.0%) S

nada: (0.0%) A - (100.0%) S

naranja: (0.0%) A - (70.0%) S / (30.0%) no válido

jamón: (0.0%) A - (70.0%) S / (30.0%) no válido



## **Anexo 2 – Cuestionario de los profesores**

---

### **CUESTIONARIO PARA PROFESORES**

#### **Parte I - Datos generales**

Lengua(s) materna(s): *Sueco / Sueco / Sueco / Sueco / Español*

Segunda(s) lengua(s): *Inglés, Español / Español / Inglés, Español / Inglés, Español / Sueco*

País de nacimiento: *Sueco / Sueco / Sueco / Sueco / Ecuador*

#### **Parte II - Datos lingüísticos**

##### **1. ¿Qué variedad del español diría que habla?**

4 (80.0%) Español de España

(0.0%) Español de América

1 (20.0%) mezclados

(0.0%) no lo sé

##### **2. ¿Por qué motivo diría que utiliza esa variedad?**

1 (20.0%) Es mi propia variedad

4 (80.0%) Es la que utilizaba mi profesor

(0.0%) Influencia de los medios

(0.0%) Es la que me parece más correcta

##### **3. ¿Qué variedad del español piensa que tiene más prestigio?**

4 (80.0%) Español de España

(0.0%) Español de América

1 (20.0%) no lo sé

##### **4. ¿Qué variedad diría que enseña en su lugar de trabajo?**

3 (60.0%) Español de España

(0.0%) Español de América

2 (40.0%) mezclados

(0.0%) no lo sé

**5. ¿Conoce las diferencias entre ambas variedades?**

5 (100.0%) Sí

(0.0%) No

**6. ¿Qué libro de texto utiliza en el aula como material de trabajo?**

*Webbaserat material / Alegría / Alegría / Buena Idea, Alegría / Caminando de nuevo*

**7. ¿Qué modalidad diría que está más presente en el material de trabajo?**

4 (80.0%) Español de España

(0.0%) Español de América

1 (20.0%) mezclados

(0.0%) no lo sé

**8. ¿Piensa que es importante que sus alumnos sean conscientes de las diferencias entre ambas variedades?**

5 (100.0%) Sí

(0.0%) No

**9. ¿Habla de las diferencias entre ambas variedades en sus clases?**

4 (80.0%) Sí

1 (20.0%) No

**10. ¿Prefiere que sus alumnos hablen la misma variedad de español que usted utiliza?**

1 (20.0%): ja

4 (80.0%): nej

**- ¿Por qué o por qué no?**

*- No. Lo importante es que hablen español y que entiendan lo que digo.*

*- No es importante, lo que sí es importante es que entiendan las diferencias.*

*- Lo importante es que se puedan comunicar.*

*- Me da igual, es mejor que hablen*

*- Porque es más fácil para ellos comprender si utilizo la misma variedad que yo uso.*