



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# “Lo mejor que hay en la vida es la variación”

*Un estudio cualitativo sobre la presencia de las variedades del español en la enseñanza de E/LE en Suecia*

Namn Marcelo Navarro Serejka  
Program Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSP2A  
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2020  
Handledare: Eduardo Jimenez Tornatore  
Examinator: Oscar García  
Kod: VT20-1160-004-LGSP2A

---

Nyckelord: dialectos, aceptación, representación, español, Suecia  
dialects, acceptance, representation, Spanish, Sweden

The purpose of this study is to investigate how teachers in Spanish as a foreign language (E/LE) in Sweden view the representation and acceptance of Spanish varieties, both in and out of the classroom. I have recorded 8 interviews with E/LE teachers, both native speakers and non-native speakers. The main theories which were used to analyse the interviews were used the postcolonial theory and the sociolinguistic perspective. This study points to there being a communicative focus, rather than there being a focus on the correctness of the language, which points to there being an acceptance towards different varieties in the classroom. Furthermore, some teachers seem to think there are more prestigious varieties of Spanish. Additionally, there seems to be a link between seeing it as unimportant to explicitly teach about the dialects.

## Palabras previas

La idea de hacer este trabajo, y la revisión literaria anterior, surgió cuando estaba en clase y mi compañero preguntó al profesor cómo se dice la palabra sueca “gymnasiet” en español. Puesto que existe una cantidad de maneras de decirlo. Por ejemplo, están las palabras: secundaria, liceo, bachillerato, etcétera. En ese momento me di cuenta de que el español es un idioma muy rico. Además, tuvimos una clase donde la profesora nos enseñaba sobre como las lenguas indígenas han influenciado al castellano en el mundo. Por ejemplo, están las palabras *palta* y *aguacate*, que son sinónimos para la misma fruta. Ya que *palta*, viene del quechua y *aguacate* viene del idioma náhuatl. En ese momento comencé a pensar; ¿qué variedad tengo yo? Aunque mi padre era chileno, he tenido profesores de todo el mundo hispanohablante. Entonces, llegué a la conclusión que no hablo solamente con la variedad del español de Chile, sino que hablo con una mezcla de variedades. Además, me di cuenta de que se puede usar las variedades para enseñar sobre la historia del idioma español. Dado que hay influencias de diferentes lenguas indígenas, depende de donde hablas el español.

Además, quiero decir gracias a los ocho profesores que han ofrecido su tiempo para hacer las entrevistas conmigo. Igual quiero decir gracias a todos mis amigos, y amigas, que me han escuchado cuando no he podido contenerme de hablar sobre mi tesina.

# Índice

<b>1</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
1.1	Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación .....	2
1.2	Objeto de estudio.....	3
<b>2</b>	<b>Método y teoría.....</b>	<b>4</b>
2.1	Variedades diatópicas .....	6
2.2	Teoría poscolonial .....	7
2.3	Teoría sociocultural .....	9
<b>3</b>	<b>Estado de la cuestión .....</b>	<b>9</b>
3.1	¿Cuál es “la mejor” variedad?.....	10
3.2	¿Representación de las variedades del español en el aula?.....	13
<b>4</b>	<b>Análisis .....</b>	<b>16</b>
4.1	La aceptación de las variedades .....	17
4.2	Jerarquía / Estatus.....	19
4.3	La inclinación de enseñar sobre variedades lingüísticas .....	21
4.4	Qué variedades hablan .....	24
<b>5</b>	<b>Discusión .....</b>	<b>25</b>
<b>6</b>	<b>Bibliografía .....</b>	<b>28</b>
<b>7</b>	<b>Anexo.....</b>	<b>31</b>

# 1 Introducción

En el español hay una gran cantidad de variedades. El español es la lengua oficial en 20 países en tres continentes (Nationalencyklopedin, 2020b). Cada uno de estos 20 países tiene su propia manera de hablar el español. En este estudio queremos ver qué papel tienen las variedades lingüísticas del español en las clases de español como lengua extranjera (E/LE) en Suecia. A pesar de que Suecia está bastante cerca de España, viven muchos latinoamericanos en Suecia (Statistiska Centralbyrån, 2020). Por eso nos preguntamos, qué es lo que piensan los profesores de E/LE, sobre las variedades lingüísticas.

El enfoque en este trabajo está en las variedades diatópicas. Este tipo de variedad se habla en un cierto lugar (Delgado Fernández, 2011, p. 8), en efecto hay 8 variedades diatópicas<sup>1</sup>. Estas son por ejemplo la rioplatense de América Latina o la andaluza de España. El concepto sobre las variedades diatópicas lo vamos a seguir discutiendo en el capítulo de teoría y método.

Este estudio lo hacemos en Suecia, entonces miramos qué dice la institución de educación sueca, Skolverket, sobre variedades en la enseñanza de E/LE. Además, no hemos encontrado estudios suecos que tratan del mismo tema.

En el plan de estudio de lenguas modernas, Skolverket (2011) menciona que los alumnos deben saber adaptar su lengua a diferentes contextos. Además, los alumnos deben saber expresarse con cierta variación y seguridad lingüística. Con respecto a esta meta, los alumnos deben recibir enseñanza de variedades lingüísticas, incluyendo variedades diatópicas.

En relación con las variedades diatópicas, el Centro Virtual Cervantes afirma:

El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas. (Centro Virtual Cervantes, 2007)

Según el Centro Virtual Cervantes no hay diferencias entre las variedades, con respecto a un estatus. En efecto, todas las variedades tienen el mismo derecho de estar en el aula. Por esto

---

<sup>1</sup> A veces usaremos el término “variedades” y “variedades lingüísticas” como sinónimo para “variedades diatópicas”.

queremos estudiar cuáles son las actitudes de los profesores de E/LE en Suecia hacia las variedades. Queremos averiguar qué opinan los profesores sobre la existencia de variedades en el aula. También queremos ver si los profesores tienen una opinión con respecto a una jerarquía entre las diferentes variedades. O sea, si piensan que hay variedades con un estatus más alto que otras.

Cuando los profesores de E/LE buscan una variedad aspiran a tomar una decisión consciente. Sin embargo, hay diferentes factores que afectan esta búsqueda. Por ejemplo, el origen del profesor, o la variedad propia del profesor. Es decir que el profesor puede sentir que tiene que cambiar su variedad a otra variedad más prestigiosa. Además, puede haber diferencias entre la variedad de los manuales y la variedad que habla el profesor (Moreno Fernández, 2007, pp. 87-88).

Como podemos ver en el párrafo anterior, no es muy fácil decidir qué variedad hablar en el aula como profesor de E/LE Suecia. Por eso queremos investigar qué es lo que los profesores, en Suecia, piensan sobre las variedades. Además, queremos ver si hay una diferencia entre profesores que son hispanohablantes nativos y no-nativos. Ya que los no-nativos no tienen una predilección igual de clara que los nativos. Es decir, suponemos que los profesores hispanohablantes no-nativos han sido expuestos a varias variedades del español. Entonces, ellos tienen que tomar una decisión más explícita que los profesores hispanohablantes nativos, que ya tienen una variedad natural que seguir.

## 1.1 Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio es investigar qué opinan los profesores de E/LE en Suecia sobre las variedades de la lengua castellana. Son las propias actitudes y opiniones de los profesores hacia las diferentes variedades lo que queremos investigar. Además, queremos averiguar qué opinan los profesores sobre la presencia de las variedades en la sala de clases. Es decir, queremos indagar si los profesores despiertan la consciencia de las variedades en los alumnos. O sea, queremos investigar si, y cómo, los profesores de E/LE enseñan sobre las variedades. Asimismo, queremos inquirir si todas las variedades son aceptadas en el aula.

A modo de hipótesis, pensamos que los hispanohablantes nativos son más tolerantes a otras variedades. Simplemente porque ellos sienten que es más natural hablar la lengua, que los

profesores no-nativos. Esto quiere decir, pensamos que los hispanohablantes, que han hablado el español desde su infancia sienten que dominan más el idioma. Por eso, los hispanohablantes sienten que no tienen que ser tan rígidos con la lengua.

Con respecto al objetivo del estudio tenemos las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué actitud tienen los profesores de E/LE hacia las variedades lingüísticas del español?

¿De qué manera enseñan los profesores de E/LE las variedades de español?

¿Despiertan, los profesores de E/LE, la conciencia de variedades lingüísticas en los alumnos?

## 1.2 Objeto de estudio

El material para este estudio consiste en grabaciones y transcripciones de entrevistas a ocho profesores en total. Cuatro de los profesores son hispanohablantes nativos y los otros cuatro no. De los cuatro hispanohablantes nativos, dos de ellos hablan la variedad chilena. Los otros dos hablan variedades de España, a saber, uno habla la andaluza y el otro habla la variedad castellana. De los 4 hispanohablantes no-nativos, uno de ellos habla la variedad centroamericana, otro habla la variedad castellana y la andina y los otros dos hablan variedades de España peninsular. Los entrevistados son de varias zonas de Suecia. A pesar de que la mayoría son de Gotemburgo, hay profesores de otras ciudades también.

Abajo hemos hecho una división de los profesores. H significa que el profesor es hispanohablante y S significa que el profesor es suecohablante. Los hemos dividido al azar y los códigos (H1-4 y S1-4) son los que usamos en el análisis.

H1 - variedad chilena

H2 - variedad chilena

H3 - variedad castellana

H4 - variedad andaluza

S1 - variedad centroamericana

S2 - variedad andaluza/castellana

S3 - variedad castellana

S4 - castellana/andina

En la parte del análisis en este trabajo usamos el género masculino, cuando hablamos sobre los profesores en el análisis. A pesar de que hay profesoras, igual que profesores en este estudio, usamos el género masculino para facilitar la escritura, y la lectura, de este trabajo. Según RAE (2005):

Así, con la expresión *los alumnos* podemos referirnos a un colectivo formado exclusivamente por alumnos varones, pero también a un colectivo mixto, formado por chicos y chicas

Es decir, se puede usar la forma del masculino para referirse a profesores hombres igual que profesoras mujeres. Por eso, usamos siempre “profesores” o “entrevistados” en esta tesina.

Ya que hacemos un estudio cualitativo, y no cuantitativo, no se pueden hacer generalizaciones a partir de las respuestas de los informantes. Es decir, el resultado de este estudio no es algo que se puede aplicar a *todos* los profesores de E/LE en Suecia. En efecto, los resultados muestran los pensamientos y las actitudes que los profesores en *este estudio* tienen. Pero, puede indicar los pensamientos y las actitudes que hay en Suecia, en los profesores. Además, uno se puede preguntar cuáles son los profesores que quieren ser parte de nuestro estudio. Ya que cuando buscábamos a los participantes, explicábamos de qué trata nuestro estudio. Entonces creemos que esto no ha atraído profesores con opiniones muy polarizadas. Es decir, puede ser que profesores con opiniones más polarizadas no quieren presentar sus actitudes en un trabajo como este, para no parecer extremos.

## 2 Método y teoría

El método utilizado en este trabajo se basa en entrevistas a profesores de E/LE en la escuela secundaria <sup>2</sup> en Suecia. Hacemos 8 entrevistas en total. Para obtener más respuestas y también para poder hacer todas las entrevistas, y no tener demasiado trabajo con buscar informantes y transcribir las entrevistas, hemos elegido realizar ocho entrevistas. Para tener una diversidad en nuestro trabajo entrevistamos a cuatro profesores con el español como su lengua materna y cuatro profesores que no son hispanohablantes nativos. Algunas entrevistas hemos hecho a través de la red Internet (por Skype o Facebook) y algunas han sido en persona. Todas las entrevistas han sido grabadas y hemos hecho una transcripción de cada entrevista. Hemos

---

<sup>2</sup> Gymnasiet.

encontrado a los profesores por contactos personales. Es decir, a través de alguna persona que tiene contactos con profesores activos de E/LE en Suecia. Además, hemos buscado profesores en un grupo en Facebook para profesores de E/LE en Suecia. En consecuencia, los profesores en este estudio son de varias ciudades de Suecia.

En este estudio hacemos entrevistas semiestructuradas (Denscombe, 2016, p. 266). Es decir, tenemos una guía para hacer nuestra entrevista. Esta guía no la seguimos rígidamente, sino que es más una pauta para las entrevistas. La razón de tener entrevistas semiestructuradas es que tenemos una pauta, para no salirnos del tema de este estudio durante las entrevistas. Pero, si surge algo importante en las entrevistas, que no está en las preguntas, podemos investigarlo con preguntas que no están en la guía de entrevistas. Las preguntas de la guía se pueden encontrar en el anexo en el fin de la tesina.

Denscombe (2016, p. 265) describe que las entrevistas son apropiadas para averiguar fenómenos complejos como las actitudes de un cierto grupo. Queremos ir al fondo de las actitudes de los profesores. Además, Denscombe (ibid.) argumenta que las entrevistas son buenas para investigar qué piensan las personas en el campo actual, que en este caso es la docencia.

Para obtener más validez en las entrevistas hemos explicado nuestra definición de *variedad*. Es decir, en el comienzo de las entrevistas hemos explicado la definición de las *variedades diatópicas* para que los entrevistados conozcan la definición que usamos en este trabajo. También hemos presentado las diferentes *variedades diatópicas* a los profesores.

En este trabajo tenemos la intención de seguir la directriz para investigación ética de Vetenskapsrådet. En el comienzo de las entrevistas hemos informado a los profesores qué significa la participación de ellos. Es decir, qué hacemos con la información, y los datos, que obtenemos de ellos. Además, informamos a los profesores que van a ser anónimos.

Según la exigencia de consentimiento<sup>3</sup> (Vetenskapsrådet, 2002, p. 9) preguntaremos a los profesores oralmente si podemos publicar las respuestas que dan en este estudio. Además, decimos que, si quieren, pueden retractarse del consentimiento. Esto significa que si los

---

<sup>3</sup> “samtyckeskravet” (Vetenskapsrådet, 2002, p. 9).

profesores quieren retractarse descartamos su participación y eliminamos las grabaciones de las entrevistas.

Según la exigencia de la confidencialidad <sup>4</sup> (Vetenskapsrådet, 2002, p. 12) anonimizamos la identidad de los profesores. Dividimos a los profesores en dos grupos, uno llamado S (suecohablante) y otro que llamamos H (hispanohablante) y después reciben números del 1 al 4. También omitimos información que se pueda usar para revelar la identidad de los profesores. La única información que se podría usar es qué variedad lingüística hablan. Mantenemos esta información porque es fundamental para mostrar las diferencias de variedades, entre actitudes en los profesores. Además, solamente escribir qué variedad tiene un profesor no basta para identificarlo.

Según la exigencia del uso <sup>5</sup> (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14) no vamos a compartir los datos que reunimos de los profesores, con nadie. Es decir, usamos los datos recopilados solamente para este trabajo.

## 2.1 Variedades diatópicas

Delgado Fernández (2011, p. 7) argumenta que la lengua se desarrolla en diferentes maneras en diferentes lugares. Es decir, aunque las variedades del español tienen su origen en España, las diferentes variedades se han desarrollado en distintas maneras en América Latina.

Moreno Fernández (2007, p. 38) distingue entre ocho áreas generales donde se habla una cierta variedad. Tres áreas están en España y las otros cinco están en América. Las ocho variedades son:

1. Variedad castellana
2. Variedad andaluza
3. Variedad canaria
4. Variedad caribeña
5. Variedad mexicana y centroamericana
6. Variedad andina

---

<sup>4</sup> “konfidentialitetskravet” (Vetenskapsrådet, 2002, p. 12).

<sup>5</sup> “nyttjandekravet” (Vetenskapsrådet, 2002, p. 14).

7. Variedad rioplatense
8. Variedad chilena

Según el Centro Virtual Cervantes (2018) las variedades diatópicas se diferencian en la pronunciación, por ejemplo, la aspiración de la *h* y la *s*. Por ejemplo, en la variedad de Chile se aspira la /s/ cuando precede a una consonante. Es decir, “mismo” se pronuncia [mihmo] (Moreno Fernández, 2007, p. 45). Asimismo, con respecto a la pronunciación hay el yeísmo rehilado en la variedad rioplatense. Por ejemplo, la palabra “caballo” se pronuncia [cabacho]. Además, hay el ceceo, que se habla en la variedad castellana y el seseo, que se habla en la mayor parte de América Latina. Por ejemplo, la palabra “cinco” se puede pronunciar como “[̺]inco” (ceceo) o “[s]inco” (seseo).

De igual forma hay diferencias en lo léxico. Es decir, hay diferentes palabras para el mismo objeto. Por ejemplo, la fruta *aguacate* en Argentina, Chile, Perú y Uruguay se dice “palta” (Real Academia Española, 2020). Además, por ejemplo, hay distintas maneras de denominar a las *gafas*. En Chile se puede usar las palabras anteojos o lentes, igual que en Argentina. En Puerto Rico se usa la palabra *espejuelo*, para el mismo objeto (Moreno Fernández, 2007, p. 47).

Además, se puede encontrar contrastes en el uso de gramática en los países hispanohablantes. Por ejemplo, un característico gramatical del rioplatense es el voseo. Es decir, el uso de “vos” en vez de “tú” (Moreno Fernández, 2007, p. 44). Además, en cada variedad de América Latina, la variedad de Andalucía y la variedad de las Canarias, está la eliminación de la segunda persona plural. Es decir, en vez de usar “vosotros” se usa “ustedes”, igual, la conjugación de la segunda persona plural es sustituido por la tercera persona plural (Moreno Fernández, 2007, pp. 41-46). También hay una diferencia entre el uso del pretérito indefinido (p.ej. “hablé”), que tiene el mismo sentido que el pretérito perfecto (p.ej. “he hablado”) en todo América Latina (ibid.).

## 2.2 Teoría poscolonial

Con respecto a las actitudes que los profesores tienen hacia el español, la teoría de poscolonialismo opinamos es una teoría que se puede utilizar para describir, y entender, las actitudes de los profesores en este estudio. Ya que el hecho de que se habla el español en

América Latina es un producto del colonialismo. Por eso, queremos investigar, a través de la teoría poscolonial, cómo piensan los profesores de E/LE.

Según Wikström (2009, p. 23) la idea fundamental de la teoría del poscolonialismo es una perspectiva de cómo el poder funciona en la sociedad. El enfoque está en cómo usar la lengua y acciones para mantener el poder de nosotros (el occidente) sobre ellos. Wikström (2009, p. 61) discute sobre el pensamiento que justificaba, y que sigue justificando, el colonialismo.

La teoría poscolonial está basada en el pensamiento de “nosotros” y “ellos”, o sea, el occidente y ellos. Esto es lo que se puede llamar *dicotomías*. Las dicotomías son oposiciones, al mismo tiempo se definen la una a la otra. En efecto, sin la una no se puede entender la otra. Por ejemplo, sin *bueno* no podemos entender *malo* (Mattsson 2015, pp. 43-44). En efecto, “nosotros” es la norma superior y “los otros” es la desviación anormal (Wikström, 2009, p. 63). Además, Wikström (2009, pp. 37-38) explica que no solamente son acciones que construyen la identidad cultural y la etnicidad, sino también cuáles términos usamos cuando estamos hablando sobre algo. Es decir, son los términos usados por los profesores cuando hablan sobre las variedades que son interesantes para nosotros.

Wikström (2009, p. 70) argumenta que “el occidente” no es un objeto real, sino es un concepto para clasificar sociedades de una escala universal. O sea, decir qué sociedades están cercanas o lejanas de llegar al nivel del “occidente” afecta cómo se ve la gente de cierto país. Si un país es considerado como no-desarrollado, es privado del poder de definir la situación. Es decir, el occidente tiene el derecho de definir “al otro” y este tiene que imitar al occidente. En efecto, “el otro” pierde el derecho de definir la realidad. Entonces podemos entender la legitimidad del colonialismo. El pensamiento colonial de etiquetar a algunos como “los otros” justifica la opresión, el racismo y la discriminación de la gente que no son “nosotros”. El concepto de “nosotros” y “el otro” / “ellos” es una herramienta para entender cómo, y por qué, los profesores en este estudio tienen sus actitudes hacia las variedades lingüísticas del español.

Lomba (2015, p. 28-29) discute la complejidad del término poscolonialismo. Ya que viven personas de países “antes-colonizados” en todo el mundo, puede argumentar que todo el mundo es poscolonial. Es decir, gente de países que han sido colonias antes, por ejemplo, India, viven en todo el mundo. Pero, “pos” alude a que es algo después con respecto al

tiempo, o a la ideología. Con respecto al sentido de ideología se puede criticar que, aunque los países son oficialmente independientes, pueden ser dependientes en un sentido de la cultura. Es decir, un país puede tener su propio gobierno, pero el país aún es culturalmente dependiente del país que lo había colonizado previamente. Por eso es discutible llamar países que han sido colonias como poscoloniales.

## 2.3 Teoría sociocultural

Con respecto a lo que los profesores en este estudio piensan sobre la enseñanza, usamos la teoría de Vygotsky, llamada la perspectiva sociocultural.

Según Tornberg (2009, p. 230) la perspectiva sociocultural enfatiza el aspecto social del aprendizaje. Es decir, no puede separar el aprendizaje de lo social, o, el acto de hablar. Además, el lenguaje es una idea central en la perspectiva sociocultural. Säljö (2014, p. 302) describe que usar una cierta lengua es sumergirse en la cultura de la lengua y entender cómo la cultura ve el mundo. Ya que las culturas que tienen la lengua española son diferentes, las variedades lingüísticas son importantes para poder sumergirse en la cultura.

Un concepto central en la perspectiva sociocultural es la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Säljö, p. 305; Tornberg, 2009, p. 229). El concepto de la ZDP es describir el potencial de un aprendiente. Es decir, describir el nivel que un aprendiente puede alcanzar con ayuda de un profesor, u otra persona con más conocimiento. La hipótesis de la ZDP es que el aprendizaje es un proceso comunicativo, es decir, el conocimiento se desarrolla en el habla. Además, la idea es que el aprendiente es más dependiente de la persona con más conocimientos en el comienzo. Cuando el aprendiente sabe más, el profesor puede ayudar menos. Este concepto puede explicar el pensamiento que tienen los profesores en este estudio sobre cómo enseñar sobre variedades.

## 3 Estado de la cuestión

La parte del estado de la cuestión en este trabajo es de nuestro primer trabajo del tema que es una revisión literaria<sup>6</sup> (Navarro Serejka, 2018). Hemos editado esta parte para que se combine

---

<sup>6</sup> El trabajo, llamado “¿Qué español elegir? – La aceptación y la representación de variedades del español en la enseñanza de E/LE” fue escrito en otoño 2018.

con el objetivo de este trabajo. En el subcapítulo 3.1 presentamos qué han argumentado investigadores anteriores sobre cuál variedad es “la mejor”. También presentamos cómo los profesores pueden pensar cuando quieren elegir una variedad para hablar. El primer estudio que presentamos es de Del Valle, que discute la historia de la pregunta de “¿Cuál es ‘la mejor’ variedad?”. Seguimos con el artículo de Andiön, “Teachers of Spanish as a second/foreign language and varieties: Identity dialectal, attitudes and teaching practices.”, que ha sido un estudio cuantitativo sobre qué y cómo los profesores toman su decisión de hablar cierta variedad en el aula. Richard, en su artículo llamado “Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera.” discute la presencia de las variedades en las clases de E/LE. El último artículo en el subcapítulo 3.1 es de Gilmore, llamado “Twenty-one countries, millions of native speakers, and one semester to teach it all: Linguistic variation in entry level college textbooks for Spanish” que es una recopilación de 17 manuales para la enseñanza de E/LE.

En el subcapítulo 3.2 presentamos cómo es la representación de las variedades lingüísticas en el aula. Rueda-Jenkins presenta en su tesis doctoral, *The native and nonnative foreign language teacher: Attitudes toward Spanish language varieties*, las actitudes que tienen profesores hacia variedades lingüísticas, con respecto a la pronunciación y lo léxico. En el artículo de Shin y Hudgens Henderson, llamado “A Sociolinguistic Approach to Teaching Spanish Grammatical Structures.” han presentado y discutido sobre una forma de enseñar sobre lengua que ha sido con un enfoque sociolingüístico. Requena y Tissera en su artículo, “Variation in Second Language Spanish Textbooks: A Study of Variable Clitic Placement”, han mirado un cierto aspecto de la lengua, y su presencia en los manuales de enseñanza. A pesar de que Requena y Tissera han estudiado manuales, es interesante ya que el resultado señala la importancia de que el profesor presenta las variedades.

Es importante notar que no hemos podido encontrar ningún estudio que sea hecho en Suecia. Tampoco, ninguno de los estudios que hemos encontrado han sido estudios cualitativos donde han preguntado a sus encuestados por qué tienen las actitudes que tienen.

### 3.1 ¿Cuál es “la mejor” variedad?

Un artículo que habla de las variedades del español y su uso es el artículo de Del Valle, llamado “The politics of normativity and globalization: Which spanish in the classroom?”. El

artículo (Del Valle 2014, p. 358) empieza declarando que una respuesta definitiva a la pregunta: “¿Qué español enseñar?” nunca se va a encontrar. Del Valle (2014, pp. 358-359) sigue explicando que no importa qué variedad del español elijamos. Solamente importa que los profesores hagan a los estudiantes conscientes de que han elegido una cierta variedad y por qué han elegido esa variedad. El primer artículo de la primera edición de la revista *Hispania*, que es publicado por AATSP<sup>7</sup>, fue escrito por Menéndez Pidal, el año 1917. En este artículo Menéndez Pidal propone que los profesores en los EE. UU. deben, con respecto a la escritura, enseñar la lengua literaria y, con respecto a la producción oral, la pronunciación de Castilla. Esto, Según Del Valle (2014, p. 359) fue justificado por argumentos culturales, históricos, políticos y sociales. Además, según Del Valle (2014, p. 360), Menéndez Pidal quería representar el español como una lengua con poca heterogeneidad y una jerarquía clara donde el español peninsular estaba en la cima. Es decir, Menéndez Pidal propone que el español peninsular está ubicado en una posición más alta que las diferentes variedades y sociolectos de América Latina, que no amenazaban el lenguaje peninsular. Esta ideología de Menéndez Pidal ha recibido el nombre ‘pan-hispanismo’ (Del Valle, 2014, p. 361).

Andión, en su artículo “Teachers of Spanish as a second/foreign language and varieties: Identity dialectal, attitudes and teaching practices.” (2013) investiga las actitudes hacia las variedades en las clases de español. Los profesores no nativos, igual que los profesores hispanohablantes nativos que no enseñan en sus países de origen, mezclan rasgos que “/.../ no [son] coexistentes en un hispanohablante real” (Andión, p. 157). Según esto, un hispanohablante nativo que vive en un país no hispanohablante, como Suecia, y tiene una mezcla de rasgos no debería ser un hispanohablante *real*. Nos preguntamos qué, y cómo, es un hispanohablante *real* en estos tiempos modernos, cuando hay mucha gente hispanohablante en diferentes partes del mundo. Andión (2013) representa una actitud de que las variedades son algo *puro*, que realmente no se puede, ni debe, mezclar. Es decir, Andión está hablando de las variedades como si fueran compartimientos separados.

Andión (2013, p. 157-158) propone que los profesores, los cuales, han desarrollado una variedad propia, igual que los profesores que no han desarrollado una variedad propia, saben que hay diferentes variedades. Es decir, Andión se refiere a que todos los profesores de ELE saben que hay diferencias entre variedades, pero no saben cuáles son las diferencias. Con

---

<sup>7</sup> American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

respecto a esto, los profesores que no han desarrollado un lenguaje propio son puestos en una situación de incertidumbre, por esta falta de conocimientos de otras variedades (que no son las suyas). Un ejemplo concreto que Andión (2013, p. 158) propone es si un profesor corrige, por razones de falta de conocimientos, a los estudiantes cuando usen la palabra *papas*, en vez de *patatas*. En este caso el profesor anterior del estudiante había sido latinoamericano y había enseñado la palabra *papas* a sus estudiantes. Entonces, esta corrección es mala y el profesor hace esta corrección porque no tiene conocimientos suficientes de las variedades. Aunque esta razón no tiene que ver con la aceptación de variedades.

Con respecto a elegir una variedad, Richard (2016, p. 137) presenta la variedad preferente, o bien dicho la variedad geográfica a la que el profesor va a dedicar la mayor parte del tiempo en la clase. Es decir, es la variedad que los alumnos van a dominar. Pero, cómo van a elegir una sola variedad entre todas las variedades que hay en el español. Según Richard (2016, p. 138) la variedad depende de donde el profesor está dando clases. Si el profesor está dando clases en, por ejemplo, Suecia, puede ser posible que los alumnos puedan tener más posibilidad de ir a España que a países en América Latina. En consecuencia, la variedad preferente sería el español peninsular. Asimismo, puede haber personas de un cierto país hispanohablante, donde el profesor está dando clases. Por ejemplo, en Miami hay muchos cubanos, en efecto la variedad preferente en Miami suele ser la cubana (Richard, *ibid.*). Nos preguntamos, cómo hacemos esta elección en Suecia. La discusión de cómo hacer la elección la continuamos en la discusión. Las variedades no preferentes, Richard (2016, p. 139) las llama como *variedades periféricas*, estas variedades son un conocimiento pasivo que los alumnos tienen. Además, si el profesor opta por introducir estas variedades en la clase, exige que el profesor tenga conocimientos de no solamente la variedad preferente, sino también de las otras variedades que hay del español.

En su artículo Gilmore argumenta que no hay variedades que son “mejores”, simplemente tiene que ver con la opinión propia. Es decir, la variedad “mejor” es subjetivo (Gilmore, 2010, p. 2). El profesor, igual que el resto del mundo hispanohablante, tiene que decidir por sí mismo qué variedad es la mejor. Esta elección suele ser más difícil para profesores que no son hispanohablantes nativos, ya que puede ser que los profesores no nativos no tengan una predilección tan clara como la predilección que tienen los profesores hispanohablantes nativos. Pues, los profesores no nativos pueden tener una predilección porque han estado en un país hispanohablante o tienen amigos de un cierto país.

Gilmore (2010) nos da unas reglas para elegir una variedad para la enseñanza. Una de ellas tiene que ver con la cercanía social. Por ejemplo, si tuviera clases de español en Miami sería mejor enseñar la variedad cubana. Gilmore (2010, p. 67) argumenta que, si el profesor solamente usa una variedad en la clase, tiene que ser consecuente con esta variedad con respecto a la pronunciación, la gramática y las formas. Igual es importante que los profesores les den la oportunidad de elegir una variedad a los alumnos y que los profesores les ayuden a los alumnos a entender las diferencias entre variedades. Es decir, los alumnos pueden elegir otra variedad que no tiene su profesor.

### 3.2 ¿Representación de las variedades del español en el aula?

Según Rueda-Jenkins (1990, p. 8), con respecto a manuales de ELE es evidente que la variación entre variedades no es tomada en cuenta. A saber, los manuales son similares con respecto a las variedades, cuando Rueda-Jenkins (ibid.) miraba los cinco manuales más exitosos de ventas<sup>8</sup> no se diferenciaban mucho en el tratamiento de palabras para comidas. Aunque, en realidad las palabras para platos de comida se diferencian mucho en el mundo hispanohablante. Rueda-Jenkins (ibid.) sigue explicando que los que llevan la variedad lingüística son los profesores, ya que la variedad no existe en los manuales. Rueda-Jenkins (1990, p. 9) discute que hay algunos profesores que adaptan su lengua al idioma que hay en los manuales. Es común que los profesores hagan oraciones artificiales<sup>9</sup>, solamente porque el manual tiene una lengua no-auténtica. Por otro lado, hay un caso más extremo, cuando el profesor rechaza otra variedad que no es la suya, “/.../a more extreme case arises when teachers reject any linguistic variation that is not their own” (Rueda-Jenkins, p. 9). Es decir, en las clases de esos profesores es prohibido hablar otra variedad que no sea la variedad del profesor.

Los cursos de gramática de niveles más avanzados tienen reglas más o menos estandarizadas, sin tomar en cuenta las diferencias entre variedades (Shin & Hudgens Henderson, 2017). Por eso, los estudiantes nativos, igual que los “hablantes de herencia”<sup>10</sup>, sienten que no hablan de

---

<sup>8</sup> Rueda-Jenkins no nos da los nombres de estos manuales. Ya que este estudio es publicado en los E.E U.U., suponemos que son manuales de E.E U.U.

<sup>9</sup> Es decir, una lengua que no corresponde a como habla un hispanohablante.

<sup>10</sup> “Heritage speakers” (Shin & Hudgens Henderson, 2017, p. 196).

una manera correcta en los cursos de E/LE. Además, también hace que los alumnos de E/LE no reciban una representación de cómo es la lengua de un auténtico hispanohablante, reciben una lengua simplificada. En consecuencia, la lengua que hay en las clases de E/LE no es auténtica<sup>11</sup>. Es decir, los alumnos no son expuestos a como habla un hispanohablante de verdad. Mientras que el enfoque que tienen Shin y Hudgens Henderson (2017) está en los conceptos básicos de la gramática y con un enfoque sociolingüístico. Además, explica por qué algunas formas son vistas como más *correctas* que otras. El enfoque del estudio quiere demostrar que todas las variedades son correctas y que no hay ninguna de ellas que tenga un estatus más bajo que otra. Según el estudio, estudiar variedades y estructuras estigmatizadas puede ayudar al estudiante, a llegar a entender por qué y cómo la lengua es diferente entre, por ejemplo, diferentes países (Shin & Hudgens Henderson, 2017, pp. 195-197).

Shin y Hudgens Henderson (2017, pp. 197-198) enfatizan que es importante dar a los estudiantes herramientas adecuadas, antes de estudiar las diferencias sociolingüísticas. Que puede ser, por ejemplo, las opiniones negativas hacia la variedad caribeña. Según Shin y Hudgens Henderson (2017, p. 198) las variedades que tienen un estatus bajo no están representadas en los manuales de enseñanza. Este razonamiento es porque estas variedades son vistas como incorrectas. Después de un semestre, donde los estudiantes tuvieron un enfoque sociolingüístico en sus estudios, habían cambiado sus actitudes hacia variedades vistas *más bajas* que otras. En una prueba antes del semestre un 25% de los estudiantes opinó que el español peninsular es más puro que el español mexicano. Al final del semestre esta cifra había bajado a un 7%, es decir los estudiantes se mostraron más positivos hacia el español mexicano. Por ejemplo, un estudiante decía, en la prueba anterior, que el español peninsular es más puro que el español mexicano debido a que el mexicano vino de España. Al final del semestre el alumno había cambiado su opinión hacia el mexicano. Otro estudiante había cambiado su actitud hacia variedades con un estatus bajo. En la prueba antes del semestre el estudiante decía que hay que seguir reglas gramaticales y no hablar en una manera *incorrecta*. Al fin del estudio el estudiante decía que actitudes negativas hacia ciertas variedades, abren la puerta a la discriminación (Shin & Hudgens Henderson, 2017, p. 203).

---

<sup>11</sup> Es decir, una lengua que corresponde a como habla un hispanohablante. Una lengua que no es procesada, ni simplificada.

Shin y Hudgens Henderson (2017) enfatizan que un enfoque en los aspectos sociolingüísticos está en lo básico de la gramática y no tiene ningún enfoque en la cantidad. Por eso, cuando uno tiene este enfoque, se pierden aspectos que hay en manuales de enseñanza. Por ejemplo, ciertos aspectos gramaticales. Por otro lado, el enfoque tradicional que tienen los manuales omite aspectos importantes de la gramática. Por ejemplo, qué papel es el que tiene la gramática en la sociedad. El aspecto sociolingüístico da herramientas a los alumnos para que puedan ver la conexión entre gramática y sociedad. Según Lippi-Green (1997 citado en Shin & Hudgens Henderson, 2017, p. 205) no es aceptable discriminar a alguien por el color de su piel, pero es aceptable pensar que alguien no es muy listo por su lenguaje. Es justo esto lo que esta forma de enseñar tiene como objetivo contrariar. Es decir, el enfoque sociolingüístico quiere enseñar que no hay ninguna jerarquía entre las variedades del español.

Requena y Tissera (2018) investigan la representación de variaciones en los manuales de enseñanza con respecto a la *colocación variable de los clíticos*<sup>12</sup>(VCP). Es decir, dónde el hablante pone el enclítico. Según Requena y Tissera (2018, p. 55) hay proclisis<sup>13</sup>: *Ella **la** va a decorar con glaseado* y enclisis<sup>14</sup>: *Ella va a **decorarla** con glaseado*, lo segundo es más común en el español argentino (Requena & Tissera, 2018, p. 64). Requena y Tissera han mirado cómo se presenta el uso de VCP en manuales que tienen el objetivo de enseñar el rioplatense. Según Requena y Tissera (2018, p. 55) cómo mostrar suficiente material auténtico para los alumnos es uno de los más grandes desafíos de la enseñanza de una lengua extranjera. Varios otros estudios han mostrado que los manuales para lenguas extranjeras simplifican la lengua. Es decir, no muestran una lengua auténtica<sup>15</sup> a los alumnos (ibid.).

Requena y Tissera (2018, p. 56) argumentan que aún no hay ningún método que se pueda usar en vez de input de la lengua auténtica. En consecuencia, los profesores deben elegir material que contiene esto. Sin embargo, existe la opinión, que el profesor tiene que adaptar los textos auténticos, para que los alumnos no queden confundidos. Por ejemplo, Nation (1990 citado en Requena y Tissera, 2018, p. 56) dice que los profesores tienen que simplificar el vocabulario de un texto auténtico, si no, los alumnos van a tener que utilizar muchas palabras que no

---

<sup>12</sup> “Variable Clitic Placement” (Requena & Tissera, 2018).

<sup>13</sup> El pronombre (la) está antes del verbo.

<sup>14</sup> El pronombre (la) está después del verbo.

<sup>15</sup> El único ejemplo de “lengua auténtica” que Requena y Tissera nos da son artículos y cuentos.

conocen. Requena y Tissera (ibid.) dicen que muchos textos en los manuales de enseñanza pueden tener un origen auténtico, pero los textos habían sido simplificados. Requena y Tissera (2018, p. 57) se refieren a otros estudios que han demostrado que muchos manuales de enseñanza no muestran una lengua auténtica, con respecto a la gramática y vocabulario.

Requena y Tissera (2018) han estudiado nueve diferentes manuales para la enseñanza de ELE, que tienen el objetivo de enseñar la variedad argentina. Requena y Tissera (2018, p. 59) enfatizan que han elegido la variedad argentina porque esa variedad no presenta el leísmo. Es decir, la variedad no sustituye *la* ni *lo*, por *le*. Los resultados a los que han llegado es que los manuales no representan una lengua auténtica. En total, el uso de enclisis era 62% y en la lengua auténtica el uso es 86% (Requena & Tissera, 2018, p. 64). Solamente uno de los manuales<sup>16</sup>, casi llegaba al 86% donde el tercer volumen tenía 75% de enclisis (Requena & Tissera, 2018, pp. 64-65). Para concluir, Requena y Tissera (2018, p. 66) dicen que su estudio fue motivado por otros estudios que llegaban a la conclusión que la lengua en los manuales de enseñanza contiene una lengua no auténtica, simplificada y sosa. Requena y Tissera (ibid.) confirman la existencia de variedades y que las variedades son inherentes a la lengua. Pues, exponer a los alumnos a una lengua auténtica es exponer a los alumnos a una lengua que tiene esta variedad con respecto a la lengua *real* de los hispanohablantes, es decir una lengua que corresponde a la lengua usada por hispanohablantes y no una lengua simplificada. Entonces, el profesor no solamente debe presentar esta variedad ‘embellecida’ que hay en los manuales de enseñanza.

## 4 Análisis

En el subcapítulo 4.1 presentamos de qué manera hemos descubierto los pensamientos sobre la aceptación de diferentes variedades de los profesores. Discutimos qué opinan los profesores sobre la aceptación de diferentes variedades en el aula. Además, discutimos qué opinan sobre la “pureza” del idioma español.

En la segunda parte, subcapítulo 4.2, presentamos lo que han dicho los profesores sobre una jerarquía, o estatus, entre las variedades diatópicas del español.

---

<sup>16</sup> El cual consiste en tres volúmenes.

El tercer subcapítulo, 4.3, trata de la inclinación de enseñar sobre variedades diatópicas del español. O sea, de qué manera los profesores enseñan las variedades. Comparamos qué piensan los profesores del estudio.

En la cuarta parte, subcapítulo 4.4 presentamos qué opinan los profesores sobre utilizar su propio dialecto en el aula. Es decir, explicamos y analizamos si los profesores sienten que pueden hablar su propia variedad en el aula o si tienen que ajustar la lengua.

## 4.1 La aceptación de las variedades

Un tema que ha surgido en las entrevistas ha sido aquello que hemos nombrado como “la aceptación”. Hemos preguntado a los 8 profesores, del estudio, cómo hacen cuando tienen un alumno que viene con otra variedad a la clase. El profesor hispanohablante H2 dice que “Me parece muy bien, porque enriquece el idioma...” sobre el tema. Además, dice que si hay un alumno con otro dialecto hay que utilizar a ese alumno como una herramienta para los otros estudiantes; “Porque los alumnos se acostumbran a escuchar a un profesor”. Entonces es un recurso tener a un alumno con otra variedad, para que los alumnos puedan escuchar otras variedades. El profesor S1 está de acuerdo con H2, dice que “[si viene un alumno con otra variedad] intento /.../ dar más luz a ese acento” para presentar cómo hablan los otros alumnos con otro dialecto. Es decir, hacer que los alumnos estén más expuestos a diferentes variedades del español. Ninguno de los profesores dice que no acepta o que rechaza otra variedad que llega al aula. Sino parece que los profesores estiman que las variedades es algo que enriquece la lengua. Es decir, todos los profesores demuestran una aceptación hacia variedades que no es la propia.

El caso extremo cuando un profesor rechaza otras variedades que no es la propia, que Rueda-Jenkins (1990, p. 9) mencionan, no se presenta en los profesores en este estudio. En los casos de los profesores en este estudio usan input, de español, de otras fuentes, y no solamente el input del profesor. Es decir, no basta que los alumnos obtienen input del profesor, tienen que recibir input de otra fuente. Esto también coincide con las ideas de la perspectiva sociocultural. O sea, es durante la comunicación que el aprendizaje ocurre (Tornberg 2009, p. 230).

Cuando se trata de qué pasa si un alumno utiliza una palabra desconocida por el profesor, S3 dice lo siguiente: “/.../ si este alumno escribe algo y usa por ejemplo un vocabulario que no conozco... Entonces si está en el aula le pregunto [qué significa] esta palabra”. Esta situación no es tan diferente de la situación que proponía Andi3n (2013, p. 158), que un profesor corrige a un alumno porque dice *papas* en vez de *patatas*. Cuando el profesor corrige a un alumno de esta manera tiene que ver con falta de conocimientos <sup>17</sup> de variedades. La diferencia es que el profesor S3 est13 puesto en una situaci3n de incertidumbre, pero pregunta al alumno qu13 significa la palabra. S3 muestra m13s aceptaci3n hacia las diferentes variedades del espa3ol que el profesor hipot13tico que Andi3n nos propon13a. Entonces, el profesor en este estudio muestra m13s aceptaci3n hacia otras variedades.

Con respecto al habla de los alumnos, se puede notar que los profesores son influenciados por las teor13as de la perspectiva sociocultural, lo fundamental en la teor13a sociocultural es la comunicaci3n (Tornberg, 2009, p. 230). Todos los profesores en el estudio argumentan que lo que importa cuando los alumnos hablan es justo la comunicaci3n. Es decir, el enfoque durante las clases de los profesores es que los alumnos se comunican. Entonces, no es importante que los alumnos hablen en la misma manera que los profesores. Ni es importante que los alumnos hablen como un “hispanohablante real” (Andi3n, 2013, p. 157).

Con respecto a una supuesta “pureza del habla”, H1 dice que “Los idiomas en general son tan flexibles”. H1 sigue hablando sobre qu13 pasa cuando hispanohablantes de un pa13s se mudan a otro pa13s hispanohablante. Entonces, lo que pasa es que las dos, o m13s, variedades se mezclan y los hablantes de diferentes variedades empiezan a usar rasgos de otras variedades. Asimismo, S2 habla sobre la mezcla y la influencia de otras variedades. H1 y S2 est13n hablando sobre un desarrollo de la lengua, que pasa naturalmente cuando personas con diferentes maneras de hablar se conocen. Sobre el desarrollo de una lengua H4 dice “...el idioma no est13 muerto. El idioma est13 vivo...y ha de estar vivo, constantemente lo estamos evolucionando [sic]”. Es decir, ya que la lengua est13 viva, los hablantes de la lengua la desarrollan cuando hablan y se conocen con otra gente con otras maneras de hablar.

---

<sup>17</sup> No queremos decir que los profesores tienen que saber todo de todas las variedades lingüísticas que hay en el espa3ol. Sino este tipo de corregir es una reflexi3n de la actitud del profesor.

Cuando se trata de qué los profesores en este estudio piensan sobre el español fuera del aula, es decir, que opinan sobre el español como una lengua global, no argumentan que un hispanohablante tiene que ser consecuente con una sola variedad lingüística. Al contrario, argumentan que la influencia de otras variedades es algo que pasa constantemente con la lengua. Esto no es como argumenta Andión (2017, p. 157), con relación a la pureza de la lengua. Andión argumenta que hay que ser consecuente con una sola variedad para hablar como un “hispanohablante real”. Por ejemplo, los profesores dicen que los idiomas son *flexibles* y no tienen que ser puros. Además, no dicen que un hispanohablante tiene que esforzarse para hablar de manera consecuente con una variedad. Los profesores explican que lo importante es la comunicación. Si la comunicación se hace posible, no importa si mezclas variedades, ni idiomas, cuando uno habla en general. Es decir, cuando uno habla fuera de las clases. De acuerdo con H3, si hay varios idiomas que los interlocutores entienden, es aceptable intercambiarlos a modo de que surja la comunicación; ejemplificando, si dos interlocutores son capaces de entender el español y el sueco, es aceptable usar ambos idiomas para la comunicación. Dado que esto no es aceptable en las clases.

## 4.2 Jerarquía / Estatus

Con respecto a la pregunta si hay una jerarquía entre las variedades lingüísticas del español los profesores a los que hemos consultado tienen opiniones diversas. Algunos de los profesores dicen que, aunque no hay una jerarquía en sí, la variedad castellana surge como la de más prestigio. Por ejemplo, H3 dice:

/.../ por Madrid, ya por el norte de España se habla un poquito [...] Pero es más consecuente con las palabras que en el sur de España o en Latinoamérica. /.../ Quizás se comen las S y tal. Pero no diría que es mejor ni peor... simplemente, es más. No sé cómo decirlo. No quiero...decir nada malo contra nadie. Simplemente que creo que sería más limpio.

Lo que H3 quiere decir es que la variedad castellana es la variedad más limpia de la lengua. Lo que hace que esta variedad sea más limpia, según H3, tiene que ver con la pronunciación. La cita precedente se puede interpretar a través de la teoría poscolonial. Podemos entender la palabra *limpio* por su dicotomía (Mattson, 2015, pp. 43-44) - *sucio*. Es decir, para que algo sea limpio tiene que haber algo sucio. En este caso es el español de Castilla que es *limpio* y las otras variedades que son *sucias*. En el contexto actual la palabra limpio es una palabra con carga de emotividad. Esto se puede interpretar por lo que dice Wikström (2009, p. 70), sobre

el poder de definir la realidad - el occidente tiene el poder de definir cómo entendemos el mundo a través de la lengua. Lo que H3 dice es una representación de la interpretación del occidente. Además, se puede ver una similitud entre la teoría poscolonial y la idea del pan-hispanismo (Menéndez Pidal citado en Del Valle, 2014, p. 360). Ya que, según las dos, es el ‘occidente’ que controla el discurso, y que define la realidad.

Los profesores S2 y S3 abordan el siguiente tema que se puede relacionar con el pan-hispanismo y la teoría poscolonial. Comparan la variedad de Madrid [la variedad castellana] con la variedad sueca llamada “rikssvenska”. Es decir, la variedad estandarizada de Suecia (Nationalencyklopedin, 2020a). Según CVC (2007), esto no es el caso del español, ya que hay varias normas cultas.

Además, S2 habla de películas de América Latina, o de cualquier otro lado que no habla la variedad castellana, “/.../ [otras variedades] no es tan buena como [la variedad castellana]”. Sigue diciendo que hay un nivel más alto en el madrileño, que el madrileño tiene palabras más formales y usa más el imperfecto y el pretérito [indefinido], estos diferentes aspectos hacen que la variedad sea más complicada. El hecho de usar palabras como “más alto” y “complicado” alude a que hay un intelecto. Que, según la idea de dicotomías (Mattson, 2015, pp. 43-44) no hay en el otro, ya que es una perspectiva de oposiciones. Entonces, las otras variedades deben ser más simples y no tan complicadas como la variedad de Castilla.

Por otro lado, S1 dice que:

de forma internacional, sí la forma de España tiene su estatus. Creo que en Suecia no. Porque el grupo más grande [de hispanohablantes en Suecia] en general [son] los latinos.

S1 habla de la cercanía social que Gilmore (2010, p. 67) menciona. Es decir, usar cierta variedad en las clases por las personas que hay en la sociedad. Al contrario, puede optar por la cercanía geográfica (Andión, 2013, p. 168). Es decir, enfocarse en la variedad que está más cercana, geográficamente. S1 sigue explicando que cree que la noción del español castellano como lo “estandarizado” puede existir en un contexto internacional. Pero en el aula de Suecia, no hay. Sino que todas las variedades son iguales, con respecto al contexto sueco. Se puede ver que S1 está afectado por el pensamiento de lo colonial, en un aspecto global. Es

decir, la noción de que lo occidental es lo normal, lo estandarizado, y lo otro es lo anormal, no-estandarizado (Wikström, 2009, p. 63).

H1 habla del español como una lengua que es lo mismo en cada país que lo habla. Es decir, un solo idioma con diferentes variedades. Igual dice que “No es solamente a España que le corresponde cuando uno aprende español”. Es decir, no es solamente el español de España que es la única variedad del español en la enseñanza. H1 presenta un pensamiento que va en contra del ‘pan-hispanismo’ (Del Valle, 2014, p. 361), y, en efecto, el pensamiento del colonialismo. Es decir, que el español castellano no está en la cima de una jerarquía, que todas las variedades son iguales, según H1:

Quando hablo del idioma español estoy hablando de todos los países que hablan español, es muy rico. Es una lengua que habla [sic] millones de personas. /.../ Todas las variedades son parte del español. Entonces, el español que se habla en España es el mismo que se habla en Chile o en Costa Rica o en Nicaragua o Argentina. Lo que cambia es la variedad.

En otras palabras, no hay un estatus entre las variedades. H1 sigue explicando que puede haber diferentes modismos en las diferentes variedades, igual que hay palabras que se diferencian. H2 argumenta que la gramática es algo universal en el español. Lo que cambia solamente es que se usa *vosotros* en España y en América Latina se usa *ustedes*. H1 y H2, presenta un pensamiento que va en contra del pensamiento del colonialismo. En este caso, es “el otro” (Wikström, 2009, p. 70) que quiere justificar su existencia y que quiere definir el mundo. Aquí, la gente que es “el otro”, y que no tiene el poder de definir la realidad, quiere justificar la existencia de su propia manera de hablar.

### 4.3 La inclinación de enseñar sobre variedades lingüísticas

Sobre la argumentación para enseñar sobre diferentes variedades S1 dice:

Pero bueno ya que [la variedad castellana] es [la] más estandarizado es igual un poco difícil /.../ comparar [América Latina] con España. En España se dice eso...en comparación con todo un continente...bueno más de la mitad de un gran continente es como...es un poco extrema esa comparación en realidad. Pero bueno, creo que es muy bueno... importante, ¿no? ...pues no seguir esa reproducción de estatus de España como algo mejor

Es decir, para no reproducir la idea del pan-hispanismo, y la idea del colonialismo, hay que hacer a los estudiantes conscientes de las diferentes variedades. Este profesor muestra un punto de vista más saliendo del eurocéntrico. Es decir, no está poniendo el español de España como la manera de hablar más correcta. Para demostrar que hay todo un continente que habla el idioma hay que mostrar cómo habla todo este continente. En efecto, este tipo de pensamiento es demostrar una conciencia sobre las ideas del colonialismo, y del “otro” (Wikström, 2009, p. 70). Lo que S1 demuestra es una oposición activa hacia las ideas del colonialismo, para personificar “el otro” y no solamente presentar “el otro” como algo anormal. S1 sigue diciendo que enseñar sobre las variedades lingüísticas es algo que sale natural cuando algo surge durante la clase. Es decir, no es algo que este profesor suele planificar. S1 argumenta que no tiene que dedicar una clase para enseñar explícitamente sobre las variedades lingüísticas a los alumnos.

H1 opina que no tiene que integrar todas las diferentes variedades. Además, enfatiza que basta con mencionar que existen distintas variedades y no presentar todas las variedades. H1 sigue argumentando que ejemplificar es muy bueno:

Puse un colombiano hablando [en YouTube]. El simple ejercicio de poner un colombiano hablando español, algo básico [...] para que no sea muy complicado. Después puse a un chileno. Entonces, la pregunta mía fue: ¿pueden notar diferencias? Y se generó una discusión en clase.

Aunque en la presente clase estudiaban el paso 1 de español como lengua moderna<sup>18</sup>, notaban que había diferencias en el habla. H1 argumenta, como Shin y Hudgens Henderson (2017, pp. 197-198) que los profesores tienen que dar herramientas sociolingüísticas a los estudiantes. Es decir, el profesor no solamente debe enfocarse en la gramática. Sino también debe enseñar sobre el aspecto sociolingüístico de la lengua, incluso las variedades lingüísticas, no solamente en los niveles avanzados. Sino también en los niveles más básicos.

S3 opina que no hay que tomarse el tiempo para mostrar las variedades del habla. S3 sigue diciendo que si había más tiempo durante las clases del español hay que dedicar las clases a otros aspectos de la enseñanza que son más importantes. Es decir, enseñar sobre variedades no es la prioridad. Igual S2 piensa que no hay que priorizar la enseñanza explícitamente de variedades. Piensa que es mejor hablar sobre las variedades cuando surgen dudas de los

---

<sup>18</sup> Steg 1, Moderna språk.

estudiantes. Asimismo, H3 argumenta que no es importante enseñar explícitamente sobre las variedades, solamente suele ser informativo. Es decir, no hay que dedicar tiempo para enseñar sobre las variedades. Simplemente basta con comentar que existen variedades y no profundizarlo más.

Es importante notar que los 3 profesores (S2, S3 y H3) tienen la variedad castellana. Es decir, tienen el habla de “nosotros”, del occidente. Igual, se puede ver en el subcapítulo anterior (4.2) que opinan que la variedad castellana es la más prestigiosa de hablar. Por eso, no suele ser importante hablar, o dar la luz, al “otro”. Simplemente porque “el otro” es lo anormal (Wikström, 2009, p. 63). Esto va en contra del punto de vista de H1 y H2, que son parte del “otro”, que sí opinan que es importante hablar, y enseñar, sobre la manera como habla el *otro*. Es decir, H1 y H2, desde su posición sin poder quieren justificar su existencia como “el otro” y no reproducir el pensamiento del “otro” como algo *anormal*.

H4 argumenta que enseñar sobre las variedades puede asustar a los alumnos. Es decir, que los alumnos ya tienen que saber varios otros aspectos de la lengua. Es decir, enseñar sobre variedades además de enseñar sobre la gramática y lo léxico puede ser demasiado para los alumnos. Igual, H4 dice que los alumnos pocas veces llegan a un nivel donde son capaces de aprender sobre las variedades. Este tipo de pensamiento se puede entender a través de la teoría sociocultural y la ZDP<sup>19</sup> (Tornberg, p. 229). Es decir, los alumnos no llegan al nivel donde están listos para poder entender las variedades. Simplemente, es que los alumnos no están listos.

Con respecto a Skolverket (2011), el plan de estudio, y la importancia de las variedades las opiniones de los profesores en mi trabajo difieren. El profesor H3 opina que no es importante tener un punto sobre las variedades en el plan de estudio para las lenguas modernas. H3 argumenta que es adecuado que el profesor comente el tema de las variedades. Pero, no es necesario obligar a los alumnos para que sepan esta información.

Por otro lado, H1 y H2 argumentan que es algo que debe estar en el currículo de lenguas modernas. H2 opina que el énfasis no debe estar en Europa. Sino el enfoque debe estar en todo el mundo hispanohablante. Es decir, que los autores de Skolverket sean conscientes de la

---

<sup>19</sup> Zona de desarrollo próximo (Vygotsky – Sociocultural).

teoría poscolonial y que ponen énfasis en dar luz a la cuestión de “nosotros” y “ellos” (Mattsson, 2015, p. 43-44). H1 dice que mencionan las variedades en el currículo, pero no profundizan mucho en él. H1 opina que Skolverket debe profundizar y desarrollar la información que hay sobre variedades en el currículo. Igual argumenta que esto puede ser una crítica al currículo sueco. Es decir, la crítica hacia Skolverket y el plan de estudio de lenguas modernas es que no profundizan la idea de hablar sobre distintas variedades. Esta falta de profundización puede, a su vez, hacer que los profesores reproduzcan las ideas del colonialismo y la manera de pensar sobre “ellos” (Wikström, 2009, p. 23).

#### 4.4 Qué variedades hablan

En varios estudios en nuestra parte de “El estado de la cuestión” hemos discutido sobre la elección de una variedad. Asimismo, Moreno Fernández (2007, pp. 87-88) argumenta que los profesores toman una decisión. En nuestras entrevistas no ha surgido que es una *elección* en sí. Sino que la mayoría de los profesores tratan de mantener su variedad propia. A pesar de que el profesor H2 dice que se siente influido un poco por los manuales de la enseñanza. H2 dice que:

Sí, trato de mantener [mi variedad propia]. Pero a veces, como los libros, textos, están traducidos al sueco generalmente estándar...a como...el español de España e inconscientemente muchas veces me influye un poco.

Es decir, se adapta la variedad propia a la variedad de los manuales, pero inconscientemente. Los profesores H1 y H3 tienen la misma opinión que H2. H1 dice que no intenta adaptar su variedad y trata de mantener su variedad lingüística intacta. Asimismo, H3 argumenta que “Eso es mi dialecto”, que no sabe hablar en ninguna otra manera. Es decir, no es algo que uno hace conscientemente cuando habla con una persona que habla de una manera diferente. Esto va en contra de lo que argumenta Moreno Fernández (2007, pp. 87-88) que los profesores de E/LE aspiran a tomar una decisión consciente. Ya que es la falta de una decisión.

Simplemente hablan como han aprendido hablar, ya sea el español que han hablado desde su infancia, como H1, H2 y H3 o si es el español que han aprendido en la escuela como S1, y S2.

S2 dice que adapta su variedad a los alumnos. Dice que habla más despacio con sus alumnos. Es decir, cuando S2 presenta las conjugaciones de verbos a sus alumnos tiene que pronunciar

toda la palabra con claridad. Por ejemplo, es “vives” no “vive<sup>20</sup>”. Es decir, S2 argumenta que los alumnos no están listos para entender la manera de cómo habla. Por eso, tiene que bajar el nivel de su habla y adaptar su habla a los alumnos. Este pensamiento se puede entender por el concepto de ZDP (Säljö, p. 305; Tornberg, 2009, p 229), que el potencial de los alumnos aún no llega al nivel donde pueden entender un español que es más cerca del español auténtico.

## 5 Discusión

Para contestar nuestra primera pregunta de investigación, ¿Qué actitud tienen los profesores de E/LE hacia las variedades lingüísticas del español?, le preguntamos a los profesores qué piensan sobre un estatus entre las variedades lingüísticas del español. Parece que las actitudes de los profesores hacia las variedades no difieren si son hispanohablantes nativos o no. De lo contrario, parece que los hispanohablantes, nativos y no-nativos que hablan la variedad castellana (de Castilla), tienen una vista jerárquica hacia las variedades. En efecto, nuestra hipótesis de que los hispanohablantes no-nativos son más rígidos no está correcta. Asimismo, le queríamos preguntar a los profesores si sienten que pueden hablar su propia variedad en la enseñanza. Más que nada queríamos investigar si los profesores que hablan diferentes variedades del idioma sienten que su variedad tiene el mismo derecho para estar en las clases de E/LE en Suecia. Los resultados en este estudio señalan que todos los profesores, no solamente los que hablan la variedad de Castilla, sienten que pueden llevar su propia manera de hablar al aula.

Ninguno de los profesores opina que hay que hablar en una manera *pura*<sup>21</sup>, cuando tiene que ver con variedades lingüísticas. O sea, que sí, se puede mezclar entre las variedades. Los profesores hablan sobre la mezcla de variedades como un desarrollo normal de la lengua. Además, no solamente hablan sobre una mezcla de variedades entre la lengua. Igual hablan sobre una mezcla, e influencias, de otros idiomas también en el español. A pesar de que esta mezcla de idiomas no es aceptada en el aula, es aceptable mezclar idiomas en la lengua coloquial.

---

<sup>20</sup> Con aspiración al final.

<sup>21</sup> Es decir, no mezclar rasgos lingüísticos (gramática, pronunciación, léxico) de diferentes variedades.

Con respecto a nuestras otras dos preguntas de investigación, ¿De qué manera enseñan los profesores de E/LE las variedades de español? Y ¿Despiertan, los profesores de E/LE, la consciencia de variedades lingüísticas en los alumnos?, parece que depende de qué son los pensamientos y actitudes hacia las variedades que afecta la inclinación de enseñar sobre las variedades y, en efecto, despertar la consciencia de variedades lingüísticas en los alumnos. Surge que los que piensan que es más importante no son las personas que hablan la variedad castellana. Los profesores hispanohablantes H1 y H2, quienes tienen el chileno, argumentan que hay que enseñar sobre las variedades. Mientras el profesor H3 argumenta que no es importante. Estos resultados señalan, a través de un punto de vista poscolonial, que “el otro” piensa que es importante enseñar sobre variedades. Mientras que “nosotros”, el occidente, argumenta que no es importante enseñar sobre cómo habla “el otro”. Además, los profesores que hablan la variedad castellana argumentan que la variedad propia es más prestigiosa que otras variedades y que no es importante enseñar sobre las variedades.

En relación con lo que dicen los profesores con la variedad castellana, sobre las otras variedades. Señalan que las otras variedades no son tan “limpias” y que la castellana tiene un nivel “más alto”. Entonces es relevante hablar sobre lo que Lippi-Green (1997 citado en Shin & Hudgens Henderson, 2017, p. 205) argumenta que no es aceptable discriminar a alguien por el color de su piel. Pero, es aceptable pensar que alguien no es muy listo por su lenguaje. Ya que la manera de hablar sobre “el otro” no trata del color de su piel, sino trata de como hablan. Entonces, es aceptable hablar sobre “el otro” y decir que no hablan tan “limpio” o que su habla no alcance un nivel alto como la manera que habla “nosotros”.

Cuando preguntamos a los profesores si piensan que es aceptable hablar cualquier variedad en sus clases, dicen que sí, se puede hablar cualquier variedad. Mientras, cuando preguntamos qué opinan sobre el estatus de las variedades, decían que la manera en que habla *el occidente*, o sea la variedad castellana, es la más limpia y más avanzado. Es decir, a pesar de que aceptan otras variedades, se puede notar que las ideas del colonialismo están incrustadas en los profesores. Esto señala que las ideas que justificaban el colonialismo, lo que dice Wikström (2009, p. 61), todavía están vivas en las mentes de los profesores en este estudio.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Una reflexión que surgió al final de nuestra investigación es sobre la situación de Guinea Ecuatorial, que tiene el español como lengua oficial. Cuando hemos hablado con, y discutido sobre, “nosotros” y “el otro” a través de la teoría poscolonial no hemos discutido sobre la Guinea Ecuatorial. En ninguno de los estudios del “Estado de

Los resultados reflejan las actitudes de los profesores que han participado en este estudio. Es decir, los resultados no son representativos de las actitudes de todos los profesores en Suecia. Solamente pueden señalar qué, y por qué, los profesores opinan sobre las variedades lingüísticas del español en la sala de clases. Como hemos escrito anteriormente, también puede preguntarse cuáles personas quieren participar en este tipo de estudio. Puede ser que profesores que tienen opiniones más polarizadas no quieren participar para no mostrar las actitudes que tienen. Además, para poder generalizar más las actitudes de profesores hay que construir un estudio cualitativo con más representantes de estos.

---

la cuestión” hemos visto que han discutido sobre la presencia del español en Guinea Ecuatorial. Es importante no olvidar hablar sobre el estado en África donde se habla el español, ya que, como dice el Centro Virtual Cervantes (2007) todas las variedades son iguales. No solamente las que se hablan en América Latina y España.

## 6 Bibliografía

- Andión, M. A. (2013). Teachers of Spanish as a second/foreign language and varieties: Identity dialectal, attitudes and teaching practices. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* (46)4, 155-189. doi:10.4067/S0718-09342013000200001. Recuperado (2018-09-23) por: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342013000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342013000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Centro Virtual Cervantes. (2007). *Norma lingüística y variedades del español en Plan curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado (2018-09-24) por [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/norma.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm)
- Del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: Which spanish in the classroom? *Modern Language Journal*, 98(1), 358–372. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12066.x> Recuperado (2018-09-20) por: <https://search.proquest.com/docview/1515990036?accountid=11162>
- Delgado Fernández, R (2011). *Acá tú es vos: Las variedades del español en el aula* (Master's thesis). Salamanca: Departamento de Lengua española, Universidad de Salamanca. Recuperado (2020-04-19) por: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cef7a22b-6945-4564-8ad0-c4271c42fa35/2011-bv-13-37rebecadelgado-pdf.pdf>
- Denscombe, M. 2016. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilmore, N. J. (2010). *Twenty-one countries, millions of native speakers, and one semester to teach it all: Linguistic variation in entry level college textbooks for Spanish* (Master's thesis). Chicago: Modern Languages and Literatures, Loyola University Chicago. Recuperado (2018-09-25) por: <https://search.proquest.com/docview/497001885?accountid=11162>
- Loomba, A. (2015). *Colonialism/postcolonialism*. Oxon: Rutherford.

- Mattsson, T. (2015). *Intersektionalitet i socialt arbete*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Moreno Fernández, F. (2007). *Qué español enseñar*. Madrid: Cuadernos de didáctica del español/LE.
- Nationalencyklopedin. 2020a. *Rikssvenska*. Recuperado (2020-04-25) por:  
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/rikssvenska>
- Nationalencyklopedin. 2020b. *Spanska*. Recuperado (2020-05-21) por:  
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/spanska>
- Navarro Serejka, M. (2018). *¿Qué español elegir? – La aceptación y la representación de variedades del español en la enseñanza de E/LE* (Examensarbete 1). Göteborg: Institutionen för språk och litteratur, Göteborgs universitet.
- Real Academia Española [RAE]. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas – género*. Recuperado (2020-04-27) por [https://www.rae.es/dpd/género](https://www.rae.es/dpd/g%C3%A9nero)
- Real Academia Española [RAE]. (2020). *Palta*. Recuperado (2020-04-18) por:  
<https://dle.rae.es/palta>
- Richard, E. (2016). Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera. *Scriptum 1*, 131-143. Recuperado (2018-10-14) por:  
<https://scriptum.vocum.ca/index.php/scriptum/article/view/32>
- Requena, P. E. & Victoria Tissera, M. (2018). Variation in Second Language Spanish Textbooks: A Study of Variable Clitic Placement. *Hispania 101*(1), 55–68. John Hopkins University Press. Recuperado (2018-09-26 por: <https://muse.jhu.edu/article/691845>
- Rueda-Jenkins, A. I. (1990). *The native and nonnative foreign language teacher: Attitudes toward Spanish language varieties* (Doctoral thesis, Dissertation Abstracts International) Urbana Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign. Recuperado (2018-09-18) por:

<https://search.proquest.com/docview/303847901/fulltextPDF/23EA9BAAA82F46D3PQ/1?accountid=11162>

Shin, N. L. and Hudgens Henderson, M. (2017), A Sociolinguistic Approach to Teaching Spanish Grammatical Structures. *Foreign Language Annals* 50, 195–213. doi:10.1111/flan.12249  
Recuperado (2018-10-01) por: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/flan.12249>

Skolverket. (2011) *Ämnesplan för moderna språk*. Recuperado (2020-05-01) por:  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Statistiska Centralbyrån. (2020). *Befolkningsstatistik*. Recuperado (2020-05-21) por:  
<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/>

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. En U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 251–310). Stockholm: Natur & kultur.

Tornberg, U. (2009). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Estocolmo: Vetenskapsrådet. Recuperado (2020-04-25) por:  
[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Wikström, H. (2009). *Etnicitet*. Malmö: Liber AB

## 7 Anexo

### Preguntas para la entrevista.

Introducción – definir variedad lingüística/dialecto

¿Cuál es tu lengua materna? – hablas otro idioma?

¿Qué variedad del español hablas? (chileno, andino, mexicano, rioplatense, caribeño, andaluz, canario)

- ¿Cuáles factores crees que afectan tu variedad en el aula? – (explicar, podría ser la cercanía por España...podría ser que hay muchos hispanohablantes de Latinoamérica en Suecia.)

¿Cómo ves las variedades en el español? – ¿Crees que hay una variedad más adecuada para la enseñanza de E/LE?

- ¿Qué opinas sobre otras variedades, cuando se trata del estatus lingüístico? – piensas que todas las variedades del español tienen el mismo estatus?

- ¿En tu clase, qué actitud tienes hacia variedades que no es la tuya? – si no queda clara, concretizarlo “¿Supones que viene un chico con la variedad X, la aceptas en tu clase?”

¿Piensas que hay algo en el plan de estudio para lenguas modernas <sup>23</sup>que trata de variedades?

¿Piensas que debe haber algo sobre variedades en el plan de estudio para lenguas modernas?

¿Te parece que la variedad lingüística (representación) es algo importante para tus alumnos?

- ¿Por qué?
- ¿Hay tiempo en tus clases para enseñar las diferentes variedades lingüísticas del español?

Cuando produces material propio para tu clase, ¿tienes la variedad lingüística en cuenta?

- ¿Por qué/no?

¿Piensas que los manuales hablan de las variedades?

¿Piensas que cuándo uno habla español, hay que mantener una pureza del habla? ¿Se puede mezclar entre las variedades del español?

---

<sup>23</sup> Ämnesplanen för moderna språk