



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation

MONOGRAFIA

HSP 402

Otoño 2011

El voseo
un estudio sobre el voseo en los libros de texto y en la enseñanza
de la escuela primaria en Suecia

Voseo
a study about voseo in textbooks and in the education in elementary
schools in Sweden

Andrea Henriksson – Jessica Neljestam

Supervisora: Alejandra Donoso Alarcón

Examinador: Julio Brehaut



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÅSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation

Resumen

Andrea Henriksson – Jessica Neljestam

El voseo - un estudio sobre el voseo en los libros de texto y en la enseñanza de la escuela primaria en Suecia.

Voseo - a study about *voseo* in textbooks and in the education in elementary schools in Sweden.

2011

cantidad de páginas: 42

La lengua española es la lengua oficial en muchos países y debido a su amplitud presenta muchas variedades lingüísticas. Esta monografía se concentra en el voseo, que es un fenómeno que se da en el habla cotidiana de muchos países latinoamericanos. El propósito es analizar si el voseo está representado en los libros de texto de la escuela primaria en Suecia y si el mismo es enseñado en el aula. Para obtener los resultados, esta monografía parte de un análisis de los libros de texto y una encuesta realizada a profesores de español. El análisis muestra, por un lado, que de un conjunto de seis libros analizados, el voseo solamente es mencionado en dos capítulos; por otro, que los profesores, a pesar de tener conocimientos sobre el voseo, no lo enseñan en el aula. La monografía concluye en que para enseñar voseo es necesario usar material extra como videos, material auditivo, etc. Asimismo, el conocimiento de las variaciones lingüísticas, tales como el voseo, es importante para los alumnos, ya que evitan los prejuicios lingüísticos, además de ser parte de la lengua cotidiana a la cual posiblemente los alumnos tengan la oportunidad de enfrentarse.

Palabras clave:

Voseo, variación lingüística, variación sistemática, lenguaje cotidiano, input, análisis discursivo, enseñanza del español como segunda lengua, competencia comunicativa, planes oficiales, MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

Indice

1. Introducción	4
1.1 Propósito	5
1.2 Planteamiento del problema.....	5
1.3 Disposición	5
1.4 Definición de los términos usados en la monografía	6
2. Marco teórico	7
2.1 Teorías de adquisición de segundas lenguas	7
2.2 Análisis del discurso	9
2.3 Estudios anteriores	9
2.4 La enseñanza de la lengua y sus variaciones.....	12
2.5 Voseo y su extensión	14
2.6 Documentos y planes oficiales	14
3. Metodología y material.....	16
3.1 Metodología	16
3.2 Informantes.....	18
3.3 Procedimiento	20
3.4 Material	20
3.5 Fiabilidad y validez	21
3.6 Principios éticos.....	21
4. Análisis	22
4.1 Análisis de los libros de texto	22
4.2 Análisis de la encuesta	25
5. Discusión del análisis	29
5.1 Discusión de los libros de texto.....	30
5.2 Discusión de la encuesta	32
6. Futuros estudios.....	33
7. Palabras finales	34
Referencias bibliográficas	36
Libros analizados:.....	37
Anexo 1	38
Anexo 2.....	42

1. Introducción

El español es una de las lenguas más habladas en el mundo y tiene muchos dialectos y variaciones. Nosotras vamos a concentrarnos en una de estas variaciones llamada *voseo*. Estamos interesadas en este tema ya que nos resulta sorprendente que pese a la extensión del fenómeno en los países de habla hispana, el voseo al parecer no sea tratado con el mismo énfasis con que se tratan otros aspectos de las variaciones dialectales.

Nuestro propósito es investigar cómo está presentado el voseo en los libros de enseñanza del español como segunda lengua en la escuela primaria, como así también cómo están expuestas las variaciones lingüísticas en los libros de texto. Nos interesa especialmente investigar la escuela primaria porque a esta edad los alumnos no han pasado, el así llamado período crítico. *La hipótesis del período crítico*¹ señala que mientras más joven es un individuo, mayor es su capacidad adquisitiva de una segunda lengua. Otras razones para investigar la escuela primaria es que no hay muchas investigaciones orientadas a este nivel.

Durante nuestra práctica hemos notado que los profesores y alumnos de español utilizan muy poco el voseo y en algunos casos no saben qué es. Tampoco hemos visto que el voseo esté representado en los libros de texto, lo cual nos sorprende considerando la magnitud del fenómeno. Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (RAE), el voseo se da en casi toda Hispanoamérica, aunque en algunos países se da en un mayor grado que en otros .

*La hipótesis del input*² postula que para adquirir una segunda lengua es necesario que el aprendiz esté expuesto a estímulos lingüísticos comprensibles. *La hipótesis de la interacción*³ postula que la interacción entre hablantes nativos y no

¹ Propuesta por Lenneberg en 1967 (ver 2.1)

² Propuesta por Krashen en 1980 (ver 2.1)

³ Propuesta por Long en 1996 (ver 2.1)

nativos es la base de la adquisición de una segunda lengua. Estas teorías remarcan la importancia de adquirir la lengua en uso, tanto para comunicarse como para adquirir nuevos conocimientos usando estrategias lingüísticas.

Creemos que un mayor conocimiento del voseo facilitaría a los alumnos la comunicación con hablantes nativos de la lengua española. Somos conscientes de que no se pueden enseñar todas las variaciones, pero creemos que se deben incrementar los conocimientos sobre la existencia de dialectos y variaciones, sobre todo de las que son sistemáticas y se presentan en una frecuencia considerable.

1.1 Propósito

Nuestro propósito es investigar si el fenómeno lingüístico llamado *voseo* está representado en los libros de texto de la escuela primaria en Suecia y si el mismo es enseñado en el aula. Asimismo nos proponemos observar desde una perspectiva discursiva cómo están expuestas las variaciones lingüísticas en los libros de texto.

1.2 Planteamiento del problema

Para dar una respuesta a nuestro propósito vamos a investigar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué conocimientos entregan los libros de texto sobre voseo?
2. ¿Cómo trabaja el profesor en la clase con las variaciones lingüísticas?
3. ¿Qué conocimientos tiene el profesor del uso del voseo?

1.3 Disposición

Esta monografía está compuesta por una parte introductoria donde presentamos el propósito de nuestro trabajo, un marco teórico, una parte donde se explica la metodología y el material, el resultado y la discusión del mismo y terminamos con una discusión del resultado y nuestras palabras finales.

El marco teórico está compuesto por seis partes en las cuales presentamos las teorías de adquisición de segundas lenguas que son la base de nuestra elección de material y del grupo de informantes, como así también los estudios anteriores hechos sobre el uso del voseo y la representación de los dialectos en los libros de texto. A continuación, entregamos información sobre la enseñanza de la lengua, el voseo y lo establecido en los planes y documentos oficiales.

En la metodología describimos nuestra elección del método para la realización de nuestro estudio y cómo procedimos en la elección de los libros analizados y de los informantes. En el análisis presentamos el resultado al que hemos llegado para luego analizarlo en la discusión del mismo. En las palabras finales discutimos nuestro estudio teniendo nuestro propósito como punta de partida.

1.4 Definición de los términos usados en la monografía

Hispanoamérica: En esta monografía nos referimos con este término a los países y regiones del continente americano en que se habla español.

Input: Es la lengua a la cual el aprendiz está expuesto.

Libros de texto: Con este término nos referimos a los libros de texto y manuales de la enseñanza del español como segunda lengua.

Variación lingüística: Con este término nos referimos a las diferentes manifestaciones lingüísticas concretas en función de diversas variables, como por ejemplo variedades geográficas o dialectos.

Variación sistemática: Esto se refiere a las reglas variables que hacen posible que ciertas formas gramaticales previsibles y frecuentes ocurran en determinados contextos lingüísticos o situacionales.

Voseo: Con voseo nos referimos al uso de una de las formas pronominales de la segunda persona del singular. (Ver 2.4 Voseo y su extensión).

2. Marco teórico

Para tener un panorama de cómo se muestra el voseo en los libros de texto y cómo es enseñado en la escuela primaria, empezamos presentando las teorías de adquisición de segundas lenguas que son la base de la enseñanza de las lenguas. Consideramos que *la hipótesis del input* (Krashen, 1980), *la hipótesis del período crítico* (Lenneberg, 1967) y *la hipótesis de la interacción* (Long, 1996) son relevantes para nuestro estudio. Después presentamos lo establecido sobre el análisis del discurso escrito por Woods (2006), lo cual usamos para analizar los libros. Posteriormente, presentamos los estudios anteriores hechos sobre el tema, en los que diferentes lingüistas e investigadores escriben sobre el voseo y las variaciones lingüísticas en los libros de texto. No hemos encontrado estudios anteriores hechos en Suecia sobre el uso del voseo ni sobre el voseo en los libros de texto para la escuela sueca, pero respaldamos nuestra monografía con estudios hechos sobre el voseo en libros de texto de los EE.UU. Asimismo, presentamos lo que Unamuno (2003) escribe sobre la enseñanza de las variaciones y la diversidad de la lengua. Después presentamos brevemente la definición de voseo y los países en que se lo usa, para terminar con lo establecido en los planes y documentos de estudio suecos.

2.1 Teorías de adquisición de segundas lenguas

Stephen Krashen es un reconocido lingüista e investigador que ha contribuido en los campos de la adquisición de segundas lenguas, la educación bilingüe, y la lectura. La hipótesis del input de Krashen (1980) forma parte de la teoría de adquisición de la segunda lengua. La misma tiene como principio básico que para adquirir una segunda lengua es necesario recibir un input comprensible, es decir, estímulos lingüísticos que el hablante sea capaz de entender, pero que constituyan mensajes ligeramente superiores a su nivel de competencia de la lengua. Con input nos referimos a la lengua a la que el aprendiz está expuesto. Según esta teoría, la competencia se adquiere automáticamente cuando el aprendiz entiende un mensaje y es capaz de utilizarlo en una situación comunicativa. Por consiguiente, las reglas y estructuras de la lengua son adquiridas por los aprendices a partir del input comprensible que reciben.

El input, afirma Krashen (1985), es esencial en la enseñanza de la segunda lengua, pero no es suficiente, ya que también es necesario tener en cuenta otros factores, como el así llamado “filtro afectivo”. Esto se refiere a que el aprendiz debe estar motivado para aprender y abierto a recibir un input, lo cual implica que el aprendiz debe tener un filtro afectivo bajo para que no haya un bloqueo afectivo que le impida recibir y comprender mensajes.

La hipótesis del período crítico propuesta por Lenneberg (1967) postula que la capacidad de adquirir la segunda lengua merma con la adolescencia. Su teoría es que las zonas de la mente que están capacitadas para aprender una nueva lengua pierden su potencial de aprendizaje al llegar a la pubertad. (Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, 2011).

Los niños nacen con una capacidad innata para aprender una lengua pero al nacer no son hablantes de la lengua sino que tienen que adquirirla. Está establecido que la niñez es el período durante el cual el cerebro del niño está más preparado para recibir input y aprender una lengua en particular. A esto se lo denomina como “el período crítico” el cual comienza con el nacimiento y se extiende hasta la adolescencia. Si una persona no ha adquirido una lengua durante éste período, va a ser casi imposible aprender una lengua después (Yule, 2006).

Susan M. Gass escribe sobre la relevancia del input y output en su capítulo del libro *The handbook of second language acquisition* (Doughty y Long, 2003, p. 232-233). Gass señala que investigadores empezaron a considerar la importancia de la conversación y su estructura para el desarrollo de una segunda lengua en la década del 70. La autora continúa diciendo que Michael Long en el año 1980 refinó los estudios anteriores sobre la estructura de la conversación. Long mostró que hay diferencias entre hablantes nativos y hablantes no nativos y, como así también entre hablantes nativos entre sí. La propuesta de Long es que la conversación entre los hablantes nativos y no nativos muestra una mayor cantidad de modificaciones interaccionales.

Gass continúa señalando que la importancia de la interacción ha sido analizada por numerosos investigadores con el motivo de saber el papel que tiene la negociación de la interacción entre hablantes nativos y no nativos en el desarrollo de una segunda lengua (Doughty y Long, p. 234). Estas investigaciones concluyen que la interacción conversacional no es solo un medio para practicar la lengua meta sino también la base de la adquisición de la segunda lengua. Esto es lo que se conoce como la *hipótesis de la interacción* propuesta por Long (1996).

2.2 Análisis del discurso

De acuerdo con Woods (2006, p. x), el discurso puede ser definido como el lenguaje fuera de lo escrito o dicho. Es decir, el discurso es la lengua más el contexto. Una persona que analiza el discurso tiene en cuenta la manera en la cual el sentido está construido en el texto, como así también la manera en que se logra el sentido a lo largo del texto. También es importante considerar, según Woods (2006), cómo la lengua es usada en un texto y cómo esta se relaciona con otros textos similares y en relación con el tema.

Según Woods (2006, p. xi), para analizar el discurso se pueden usar dos enfoques, uno llamado *top-down* y el otro llamado *bottom-up*. El primer enfoque comprende un entendimiento del contexto del discurso desde el punto de vista definido; se buscan evidencias lingüísticas y construcciones sociales para definir el contexto (Woods). El enfoque *bottom-up* comprende un acercamiento por medio del lenguaje. Se analizan los sonidos, las expresiones y las palabras elegidas en el discurso. En este enfoque se busca evidencia de que el discurso ha sido construido de una manera en particular para favorecer una manera de expresarse (Woods).

2.3 Estudios anteriores

En el artículo *Acerca de dónde y cómo se emplea el voseo en Hispanoamérica*, Mundell (2010) resume el uso del voseo en Hispanoamérica. Este artículo llega a la conclusión que los libros de enseñanza del español solo utilizan la forma *tú* y *usted* para la segunda persona singular y no mencionan el uso del voseo. También señala la importancia de

enseñar el voseo ya que el mismo se usa en varias áreas geográficas tanto en Hispanoamérica como en la Península Ibérica. Mundell reconoce que no hay mucha investigación sobre el uso del voseo en Hispanoamérica y remarca la importancia de que los estudiantes de español puedan llegar a entender que el uso del voseo se trata de la reciprocidad entre los hablantes. Esto quiere decir que el habla se adapta a los distintos interlocutores y situaciones. Finalmente destaca la hegemonía de los libros de texto que solo se concentran en el lenguaje ibérico y no latinoamericano y recomienda a los profesores enseñar a los alumnos sobre el voseo.

Yule (2006, p. 222) explica que un hablante puede elegir qué pronombre va a utilizar dependiendo de qué tipo de relación tenga con su interlocutor. El hablante, por ejemplo, puede ser cercano o extraño y la elección del pronombre dependerá de esto. Estas fórmulas de trato son comunes en varias lenguas y se trata de los pronombres que se refieren a la segunda persona singular. El autor destaca que estas fórmulas son comunes en español con el uso de los pronombres *tú/usted* para la segunda persona como así también en francés con las formas *tu/vous*. Aquí se muestra que la primera alternativa se refiere a un interlocutor cercano y la segunda alternativa a un extraño (Yule, 2006). También se puede usar la segunda alternativa para mostrar una posición de poder.

En el artículo *Spanish dialects and the foreign language textbook: A sound perspective* (Wieczorek, 1991, p. 175) está presentada una filosofía que existe entre muchos profesores y autores de libros de enseñanza. Esta filosofía se trata de que los alumnos que aprenden una segunda lengua deben lograr hablar la lengua meta de una manera idealizada y con la fluidez de un hablante nativo, independientemente de cómo se comunican los nativos en realidad. El objetivo del artículo de Wieczorek (p. 175) es, primero, demostrar que los libros de texto usados en la enseñanza del español como segunda lengua en la escuela primaria y secundaria, por lo general, malinterpretan el concepto fundamental de los dialectos. Segundo, Wieczorek quiere mostrar que los libros de texto ignoran ciertos elementos importantes de los dialectos que podrían ser benéficos para los alumnos en el aula.

Wieczorek (p. 175) sugiere que muchos libros de texto actuales crean intuiciones falsas o equívocas sobre la realidad del español y que quizás la mayor diferencia que se podría hacer sobre la lengua española es la división entre España y América Latina. Según el artículo, por lo general se afirma en algunos libros de texto que la pronunciación de los estudiantes es “española”, aunque no hay detalles específicos sobre qué dialectos son elegidos para presentar la lengua meta en los libros. El concepto de "español", es por lo tanto vago, aclara el artículo. Además, cuando se elige un dialecto para la enseñanza, normalmente se elige un dialecto de España. De esta manera es España el modelo de lo que se llama “español” en los libros de texto. Wieczorek continúa diciendo:

the day is (or ought to be) long past when one could claim or imply that the only type of Spanish worthy of formal description and study is the dialect of Northern and Central Spain only eight per cent of the Spanish-speaking world (Wieczorek, 1991, p. 175).

Wieczorek (p. 175-177) se pregunta cuál es el objetivo de los libros de texto que tienen a España como modelo sin considerar la forma de la lengua de los hablantes nativos. El autor considera que si el objetivo de los libros de texto es promover una forma de español sin nunca haber escuchado a los hablantes nativos y sin hacer ejercicios fuera de la norma de dichos libros, entonces los libros han logrado con su objetivo. Wieczorek piensa que la enseñanza debería permitir a los estudiantes ver y escuchar a hablantes nativos por diferentes medios, por ejemplo videos. Así, practicando varios dialectos se puede dar a los alumnos conocimientos y comprensión sobre los muchos dialectos que existen, teniendo en cuenta que solo en España hay muchos dialectos diferentes. Wieczorek subraya que aunque España está presentada en los libros de texto, los diferentes dialectos hablados en España no lo están. De esta manera lo que está en los libros no muestra cómo funcionan los dialectos de España.

Vaia Tioukalia y Jessica Siwe (2009, p. 4) también escriben sobre dialectos y variaciones lingüísticas en su tesis *Dialekter i skolan; En dia- och sociolektisk undersökning*. Ellas destacan que la gente siempre se ha acercado entre sí usando su habilidad comunicativa, ya sea usando una lengua o un dialecto. Las autoras aclaran que todas las personas hablan, de alguna manera, con un dialecto. Tioukalia y Siwe

explican que un dialecto significa “variables lingüísticas” y así en una lengua hay varias maneras de expresarse. Las investigadoras señalan que estas variables se pueden dividir en cuatro; fonológicas, morfológicas, léxicas y sintácticas. Las autoras concluyen diciendo que hoy en día es muy común que la gente viaje más que antes y esto hace que los dialectos se crucen en los caminos.

Ana Zorrilla Eklund (2006, p. 10-11), describe en su tesis *Läroboken, fiende eller medarbetare?*⁴ la relación entre el contenido en los libros de texto y lo que los profesores enseñan. Eklund destaca que los alumnos confían en lo que está escrito en los libros de texto y que la norma presentada en los mismos es lo relevante para aprender. Eklund explica que el uso de los libros de texto tiene sus ventajas y desventajas. Una de las ventajas es que el libro de texto crea a los profesores una cierta estructura en la enseñanza en el aula. Una de las desventajas, según Eklund, es que hay una tendencia a que un profesor no use los libros de texto de la misma manera que otro profesor. Eklund (p. 5-6) ha analizado el libro de texto que se llama *Caminando de Nuevo 1* y también ha entrevistado a profesores y alumnos con una encuesta sobre el contenido de dicho libro. El resultado de las entrevistas a los profesores es, entre otras cosas, que el libro trata más de España que América Latina (p. 21-23), y todos opinan que en el libro analizado debería haber más espacio para América Latina, como así también reflejar tanto las culturas de España como las de América Latina. Otra opinión de los profesores entrevistados es que las imágenes no muestran la realidad y son aburridas. Una conclusión que hacen los profesores entrevistados es que los países hispanohablantes son tratados de una manera irrealista.

2.4 La enseñanza de la lengua y sus variaciones

Virginia Unamuno (2003), lingüista, doctora en filología e investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona, escribe sobre los prejuicios lingüísticos y la importancia de enseñar la variación de las lenguas. Unamuno parte de la base de que las lenguas no son algo estático sino un fenómeno variable, heteróclito y en constante

⁴ *El libro de texto; ¿enemigo o colaborador?* [Traducción nuestra]

transformación. La lengua no es algo fácil de definir ya que se presenta en forma variada. En cuanto a la enseñanza, Unamuno escribe que muchos programas de educación lingüística se centran en seguir un modelo y una norma y en presentar la lengua como algo homogéneo cuando, en realidad, se trata de lo contrario. Educar en la lingüística de la variación significa ser conscientes de qué varía en las lenguas y qué correspondencia tiene con las comunidades que la usan. Asimismo, aclara Unamuno, es necesario valorar las lenguas y las variedades del mismo modo y reflexionar sobre la relación entre prestigio, grupos sociales y uso de la lengua. Con respecto a esto, Yule (2006, p. 196) señala que desde un punto de vista lingüístico, un dialecto no es mejor que otro, sino que son simplemente diferentes. A pesar de esto, desde un punto de vista social, hay dialectos que tienen más prestigio y estos son normalmente las variedades de una lengua que se usan como estándar.

Educar en la lingüística de la variación es la propuesta de Unamuno (2003, p. 33). La autora considera que un modo de acercarse a la variación es relacionando aspectos variables de las lenguas con los aspectos variables de las comunidades como por ejemplo, edad, grupo social, sexo, nivel de educación etc. Unamuno explica que no es posible enseñar todas las variaciones ya que sería algo inabarcable sino, que es necesario hacer una selección de lo que es relevante para la enseñanza. Los aspectos de las variaciones que son relevantes para la enseñanza lingüística son aquellos que varían de forma sistemática como por ejemplo el voseo. En este ejemplo puede decirse que “la variación en el uso del pronombre personal entre Argentina y España es sistemática, en tanto que puede preverse y presenta una frecuencia considerable” (Unamuno, 2003, p. 33).

Unamuno (2003, p. 62-63) señala que pensar las lenguas como fenómenos variables también nos permite reflexionar sobre las propuestas de los manuales y libros de textos. Es necesario pensarlos como productos intencionados donde la selección de la forma ha sido elegida por el autor del libro. Reflexionar sobre esto nos permite observar los textos en los libros de manera crítica, tener en cuenta las voces que hay en el texto y la manera en que éste se relaciona con otros textos.

En el libro *Språkdiradik* (Tornberg, 2009, p. 37) la autora describe que la enseñanza de una segunda lengua debería empezar con el habla cotidiana en vez de la lengua arcaica que normalmente está representada en la literatura. El objetivo es considerar cómo suena y está presentada la lengua hablada y cotidiana. Esto es parte de un método que se llama el *método directo de enseñanza de lenguas extranjeras*, también conocido como el *método natural* (p. 221).

2.5 Voseo y su extensión

Solé (1978) usa la siguiente definición de voseo “una forma arcaica de la segunda persona singular que se ha destacado hasta la actualidad como la principal manera de dirigirse a alguien en varios países en Hispanoamérica” (Solé, 1978, p. 945). Otra definición del voseo es: el uso del pronombre *vos* para la segunda persona del singular junto con las formas verbales asociadas con ese pronombre (RAE, *Diccionario panhispánico de dudas*, 2005). En general se pueden distinguir dos tipos de voseo: 1) Voseo nominal: que es el uso de *vos* en vez de *tú* y *ti* en la segunda persona del singular e.g. 2) el voseo verbal: que consiste en el uso de las desinencias verbales relacionadas con el pronombre *vos* e.g. *tu hablás*. A continuación citaremos lo escrito sobre la extensión del voseo en el *Diccionario panhispánico de dudas*, 2005.

El voseo se da en la mayor parte de Hispanoamérica, aunque en diferente grado. Su consideración social también varía de unas regiones a otras. A grandes rasgos, puede decirse que son zonas de tuteo exclusivo casi todo México, las Antillas, la mayor parte del Perú y de Venezuela y la costa atlántica colombiana; alternan tuteo como forma culta y voseo como forma popular o rural en Bolivia, norte y sur del Perú, el Ecuador, pequeñas zonas de los Andes venezolanos, gran parte de Colombia, Panamá y la franja oriental de Cuba; coexisten el tuteo como tratamiento de formalidad intermedia y el voseo como tratamiento familiar en Chile, en el estado venezolano de Zulia, en la costa pacífica colombiana, en Centroamérica y en los estados mexicanos de Tabasco y Chiapas; y son áreas de voseo generalizado la Argentina, el Uruguay y el Paraguay (RAE, *Diccionario panhispánico de dudas*, 2005).

2.6 Documentos y planes oficiales

Según los planes oficiales de estudio para lenguas modernas en Suecia, los alumnos deben lograr “usar diferentes estrategias para entender y ser entendidos y adaptar la lengua a diferentes propósitos, interlocutores y contextos.” (Skolverket. Kursplan i

moderna språk, p. 1) [Traducción nuestra]. Otro de los propósitos, también señalado en los planes oficiales, es que la educación:

debe darle la oportunidad a los estudiantes para que desarrollen mayor conocimiento y comprensión de las condiciones de vida, así como también de diferentes fenómenos sociales y culturales en el campo y en el contexto en el que se utiliza el lenguaje (Skolverket. Kursplan i moderna språk p. 1). [Traducción nuestra].

En el plan oficial de estudio para escuela primaria Lp094 que es la base de los planes de estudios para lenguas modernas, nombrados anteriormente, está escrito que la escuela es responsable de que el alumno aprenda a comunicarse en una lengua extranjera. Esto es uno de los conocimientos básicos para que los alumnos puedan continuar sus estudios y el desarrollo de sí mismos (Lp094, p. 6).

Los nuevos planes oficiales de estudio para la escuela primaria sueca tienen una explicación más detallada que los planes anteriores (Lp094) sin embargo los objetivos principales no se diferencian mucho. Lgr11 tiene como objetivo general para la enseñanza de las lenguas modernas que:

los alumnos desarrollen conocimientos en la lengua meta y conocimientos sobre el área y el contexto en que la lengua se usa y al mismo tiempo desarrollar confianza en su habilidad de usar la lengua en distintas situaciones y distintos propósitos. (Lgr11, 2011, p. 77). [Traducción nuestra].

Lgr11 establece que el contenido general es que el alumno pueda comunicarse en la lengua meta y expresar temas que son conocidos para ellos como, intereses, situaciones cotidianas, personas, lugares, opiniones y sentimientos (Lgr11, 2011, p. 78). Otro de los contenidos principales dentro de la comunicación en la lengua meta es: “hablar sobre la vida cotidiana y estilos de vida en diferentes contextos y áreas donde se habla la lengua meta” (Lgr11, 2011, p. 78). [Traducción nuestra].

Los nuevos criterios de calificación usados actualmente, se dividen en una escala de E a A; donde E representa el nivel más básico y A el más alto. En los cinco niveles está mencionado que los alumnos tienen que lograr: “comentar de una manera sencilla algunos acontecimientos en diferentes contextos y áreas donde la lengua es usada”(Lgr 2011, p. 81).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) es un documento elaborado por el sector de educación y cultura del Consejo de Europa. Después del año 1991, MCERL ha sido la base de los planes de estudios para la enseñanza de las lenguas en Suecia y en casi todos los países europeos. Uno de los principales objetivos de MCERL es promocionar un mayor entendimiento de las lenguas y variaciones que se hablan en Europa para facilitar la comunicación y evitar prejuicios (MCERL. p. 2).

Otro de los objetivos es promocionar el plurilingüismo, que es usar todos los conocimientos lingüísticos aprendidos para desarrollar una competencia/ estrategia comunicativa en la que interactúen todos los conocimientos aprendidos, ya sea en casa, en la escuela o por experiencia directa. Esto significa que:

En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes [y] la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) (MCERL, 2002, p. 20).

3. Metodología y material

3.1 Metodología

Para saber en qué medida el voseo está presentado en los libros de texto y cómo se lo trabaja en el aula hemos hecho dos estudios. Uno es un análisis cualitativo de los libros de texto y el contenido de los mismos, y el otro es una encuesta con resultados cuantificables.

Para el análisis de los libros hemos tomado como punto de partida la metodología cualitativa, cuyo objetivo principal, según Stukát (2005, p. 32), es interpretar y entender los resultados que surgen. Nuestro resultado se basa en nuestra propia interpretación del discurso y la estructura de los textos. Para lograr esto tomamos como antecedentes la cantidad de capítulos y los temas tratados en los

mismos, como así también la elección lingüística que presentan. Asimismo hemos observado las imágenes.

Para nuestro análisis de la encuesta, hemos elegido una metodología cuantitativa usando una encuesta con escala de tipo Likert. Según Denscombe (2010, p. 329) la escala tipo Likert es una escala ordinal que se utiliza para contar y colocar los resultados en categorías específicas. Denscombe escribe que una ventaja con este tipo de encuesta es que las diferentes categorías se pueden comparar entre sí usando expresiones como “en mayor o menor grado que” o “más o menos que” (Denscombe, 2010, p. 329).

La metodología cuantitativa se utiliza, según Denscombe (2010, p. 327), para describir, organizar y resumir estadísticas como así también para presentar y examinar las conexiones entre las distintas partes de los datos. Esto es relevante para nuestro estudio porque queremos saber en qué medida los informantes tienen conocimientos del voseo y si usan variaciones del español en la clase. El propósito de este estudio no es analizar las opiniones de los informantes, por lo tanto decidimos usar una encuesta que nos ayuda a saber en qué medida tienen conocimientos sobre el tema tratado.

Para estructurar la encuesta partimos de nuestras tres preguntas básicas que eran esenciales para responder a nuestro propósito. Las preguntas fueron *¿Qué conocimientos entregan los libros de texto sobre voseo? ¿Cómo trabaja el profesor en la clase con variaciones lingüísticas? ¿Qué conocimientos tiene el profesor del uso del voseo?* Hemos escrito varias preguntas que apuntan a cada una de nuestras preguntas básicas. También hicimos algunas preguntas para distraer a los informantes y de esta manera lograr una respuesta honesta y que refleje cómo se trabaja en realidad. De acuerdo con lo que señala Stúkat (2005, p. 43) esta es una buena manera de evitar el “efecto del entrevistador”, es decir, que no guiamos al informante a las respuestas esperadas.

Una de las ventajas del método cuantitativo es, según Denscombe (2010, p. 364), que se usa para analizar resultados concretos en lugar de hacer una interpretación propia como se haría en un método cualitativo. Otra ventaja es que este método es conciso y nos permite obtener un mayor grado de credibilidad en cuanto a nuestro análisis. Como desventaja se puede señalar que con el método cuantitativo no se logra saber las opiniones de los informantes sino que se limitan a responder las preguntas establecidas.

3.2 Informantes

Nuestros informantes fueron diez profesores de diferentes escuelas primarias de Västerås. Todos enseñan español en los cursos más altos de la escuela primaria, los cuales son los grupos en los que concentramos nuestro estudio. Para hacer la elección de nuestros informantes hemos tenido en cuenta lo que Denscombe (2010, p. 37-39) escribe sobre la elección de los informantes. El autor describe el principio de subjetividad, es decir, elegir informantes que sabemos que tienen conocimientos sobre el tema tratado. También por razones de tiempo y recursos hemos seleccionado informantes que están a mano. Esto es lo que Denscombe llama principio de conformidad.

Algunos de los informantes seleccionados fueron contactados personalmente, otros por medio de correo electrónico. Teniendo en cuenta lo que Stukát (2005, p. 124) escribe sobre la elección de los informantes queríamos entrevistar profesores licenciados para la enseñanza del español, pero en realidad no todos tienen licencia para enseñar ya que no completaron sus estudios universitarios.

Cuadro sobre los antecedentes de los informantes.

Informantes	Edad ⁵	Sexo	Educación	Años como profesor ⁶	Lengua materna
Inf.1	45-50 años	Femenino	Universitaria completa	5-10	Español
Inf.2	45-50	Masculino	Universitaria incompleta	1-5	Español
Inf.3	35-40	Femenino	Universitaria completa	5-10	Sueco
Inf.4	30-35	Femenino	Universitaria incompleta	1-5	Sueco
Inf.5	30-35	Masculino	Universitaria incompleta	1-5	Español
Inf.6	50-55	Femenino	Universitaria completa	15-20	Español
Inf.7	45-50	Femenino	Universitaria completa	10-15	Español
Inf.8	40-45	Masculino	Universitaria completa	10-15	Sueco
Inf.9	25-30	Femenino	Universitaria incompleta	1-5	Sueco
Inf.10	30-35	Femenino	Universitaria incompleta	1-5	Español

⁵ Para que los informantes no se reconozcan en el cuadro decidimos no poner la edad exacta, sino aproximada.

⁶ Aquí usamos el mismo concepto para evitar la posibilidad de que los informantes se reconozcan en el cuadro.

3.3 Procedimiento

Para hacer la selección de los libros a analizar enviamos un correo electrónico a todas las 17 escuelas primarias municipales de Västerås. En el correo electrónico preguntamos cuáles son los libros que usan en la enseñanza del español. Después de obtener una respuesta de 10 de las 17 escuelas vimos que *Amigos* y *Vale* son los más usados.

A. Cuadro sobre los libros más usados en las escuelas de Västerås.

Libros usados	<i>Amigos</i>	<i>Vale</i>	<i>Colores</i>	<i>Vamos</i>	<i>Gracias</i>
Cantidad de escuelas contactadas	7	3*	1	1**	1*

* En una de las escuelas se usan tres libros, *Amigos*, *Gracias* y *Vale*.

** En una de las escuelas se usan dos libros, *Amigos* y *Vamos*.

Para entrevistar a los informantes tomamos contacto con algunos profesores que trabajan con estos dos libros. Fuimos a las escuelas donde trabajan y les dimos la carta aclaratoria⁷. Cuando obtuvimos su confirmación, fuimos a presentarles la encuesta y obtuvimos sus respuestas unos días después. Cuatro de los diez informantes fueron contactados por correo electrónico y de ellos también obtuvimos sus respuestas unos días más tarde.

3.4 Material

El material analizado son los libros de texto *Amigos* y *Vale*. Los autores de *Amigos 2*, *Amigos 3* y *Amigos 4* son Saveska Knutagård, M. ; De la Motte, A. y Lizana H. Los autores de los libros *Vale 7*, *Vale 8* y *Vale 9* son Hansson, Ö. ; Moreno Teva, I. y Ramírez-Nilsen, L. En estos libros hemos analizado el contenido, desde un enfoque lingüístico, discursivo y estructural.

⁷ Ver Anexo 2.

3.5 Fiabilidad y validez

En cuanto a la fiabilidad y validez de nuestro trabajo podemos decir que un inconveniente es la limitada extensión del trabajo así como el número reducido de informantes; no obstante, es probable que el haber usado una escala tipo Likert en el análisis nos haya conducido a resultados relativamente cercanos a los que un conjunto mayor de encuestado podría arrojar.

Con respecto al análisis de los libros de texto consideramos que el resultado sería el mismo si otras personas analizaran los mismos libros con el mismo propósito planteado en esta monografía.

Con respecto a la encuesta consideramos que el resultado es válido para esta monografía y que otras personas que hagan un análisis similar podrían llegar a un resultado similar pero no exactamente al mismo ya que el análisis estaría basado en otros informantes. Esto teniendo en cuenta lo que Denscombe (2010) escribe sobre la validez de los datos. (p.363). Los datos obtenidos en el resultado han sido contados de manera precisa y los consideramos adecuados para esta monografía.

3.6 Principios éticos

Para hacer las encuestas hemos tenido en cuenta los principios éticos de Vetenskapsrådet (2004). En la carta aclaratoria presentamos nuestro propósito y aclaramos que la participación era voluntaria y que el resultado sería tratado de manera confidencial. Cuando entregamos la encuesta aclaramos una vez más que la participación era voluntaria y confidencial. Para que nadie reconozca las escuelas ni los informantes no hemos escrito en la encuesta ningún nombre aplicando así el principio de confidencialidad. Los informantes que así lo desearan tendrían acceso al resultado. La encuesta solo fue utilizada con fines de estudio y los informantes tienen el derecho de cancelar su participación en cualquier momento. Todo esto lo hemos realizado de acuerdo con lo establecido en los principios éticos de información, consentimiento, confidencialidad y derecho de uso (Vetenskapsrådet, 2004).

4. Análisis

Aquí presentamos nuestro análisis, el mismo está compuesto por dos partes. La primera parte es el análisis de los libros de texto y la segunda el análisis de la encuesta.

4.1 Análisis de los libros de texto

Hemos analizado los libros de texto teniendo en cuenta lo que Woods (2006) expresa sobre el enfoque del análisis discursivo llamado bottom-up. Siguiendo esto hemos analizado la elección de las palabras, las expresiones y los temas tratados en los mismos. Como muestra el cuadro B también hemos hecho un análisis estructural que muestra la cantidad de capítulos y cómo estos están estructurados y presentados en los libros de texto. Seguidamente, vamos a presentar nuestro análisis.

B. Cuadro comparativo sobre los libros analizados.

Libros analizados	Cantidad de capítulos	Capítulos sobre España	Capítulos sobre Latinoamérica	Capítulos neutrales
<i>Amigos 2</i>	22	8	2	10
<i>Amigos 3</i>	23	5	2	15
<i>Amigos 4</i>	24	4	4	16
<i>Vale 7</i>	17	6	0	11
<i>Vale 8</i>	13	5	3	6
<i>Vale 9</i>	13	4	4	5

Los libros que hemos elegido son usados en todos los niveles de la escuela primaria, es decir el séptimo, octavo y noveno grado. Hay un libro que se llama *Amigos 1*, pero este libro es más utilizado en el sexto grado, y así decidimos no usarlo. Para distinguir el enfoque de los capítulos contamos cuáles de éstos capítulos eran neutrales, cuáles trataban sobre España y cuáles sobre América Latina. Nos fijamos en el léxico usado y el contenido de los mismos.

Amigos 2 está compuesto por 22 capítulos. Como está señalado en el cuadro B, ocho de los capítulos tratan de España. Entre los temas tratados se destacan ciudades españolas como Madrid, Marbella, Granada, y comida como las tapas. Los capítulos sobre América Latina son dos y uno de ellos trata de Argentina. No se menciona ni trata el *voseo* en ninguno de los dos capítulos. Se puede notar que en los capítulos neutrales, aunque no se tratan ni de España ni de América Latina, se menciona Madrid y Galicia y el equipo de fútbol Real Madrid. El libro muestra la bandera española repetidas veces. El *voseo* no se trata en ninguno de los capítulos del libro.

Amigos 3 está compuesto por 23 capítulos. En cinco de ellos se presenta a España y trata por ejemplo el flamenco, la boda del príncipe Felipe, la guerra civil, Pablo Picasso, Madrid y Valladolid. Dos capítulos tratan de América Latina en los cuales se presentan a Cuba y Perú. Los 15 capítulos neutrales no tratan ni de España ni de América Latina, pero hacen alusión a ciudades y comida de España. Asimismo se pueden observar ilustraciones con marcada referencia a España ya que muestran el periódico español llamado *El País*, la aerolínea española *Iberia* y el tren español *Ave*. No se hace referencia al *voseo* en ninguno de los capítulos del libro. En cuanto a las variaciones léxicas del español, las mismas son nombradas en dos capítulos y son variaciones de España.

Amigos 4 está compuesto por 24 capítulos. Cuatro de ellos tratan de España, más concretamente sobre el flamenco, Málaga, España como país, Madrid y Barcelona. Cuatro capítulos tratan de América Latina y mencionan a Chile, Colombia y Paraguay. Aunque los capítulos neutrales no presentan ni a España ni a América Latina incluyen palabras, ciudades y personas españolas como Madrid, Penélope Cruz y paella. El *voseo* no está nombrado en ninguno de los capítulos del libro.

Vale 7 está compuesto por 17 capítulos. Como está señalado en el cuadro B, seis de ellos tratan de España y nombran al equipo de fútbol Real Madrid, tapas, el Zoo Aquarium de Madrid, Lanzarote y Madrid. Los capítulos neutrales no tratan ni de

España ni de América Latina, pero hacen referencia a Sevilla, Jaén y Don Quijote. No hay ningún capítulo sobre América Latina, aparte del primer capítulo que muestra un mapa de España y América Latina. El *voseo* no está nombrado en ninguno de los capítulos del libro.

Vale 8 está compuesto por 14 capítulos. Cinco de ellos tratan de España y mencionan por ejemplo el aeropuerto internacional de Madrid, jóvenes que tienen sueños de jugar fútbol en un equipo español y el silbo de las Islas Canarias. Tres capítulos tratan de América Latina nombran México, Perú y la comida mexicana. Seis capítulos son neutrales, y aunque no tratan ni de España ni de América Latina contienen ilustraciones con el símbolo del periódico español *El País* y un avión de *Iberia* que es la aerolínea de España. También mencionan artistas españoles como Jarabe de Palo. El *voseo* no está representado en ninguno de los capítulos de este libro.

El último libro, *Vale 9*, está compuesto por 13 capítulos. Cuatro de ellos tratan de España y mencionan por ejemplo a David Bisbal, Operación Triunfo, Fuerteventura y Don Quijote. Cuatro capítulos tienen como tema América Latina y se tratan de Nicaragua, Honduras, Argentina y Chile, aunque nombran a los países de América Central. Cinco capítulos son neutrales, es decir, no tratan ni de España ni de América Latina, pero nombran a regiones de España como Tenerife, Andalucía y Mallorca. En este libro, en el capítulo número ocho, se hace referencia al *voseo*.

En cuanto a las imágenes, se pueden observar que en los libros *Vale 7*, *Vale 8* y *Vale 9* cada página está encabezada con los colores amarillo y rojo, los que tienen una connotación directa con la bandera española. Los libros *Amigos 2*, *Amigos 3* y *Amigos 4* también hacen alusión a la bandera española ya que en cada índice hay ilustraciones con los colores amarillo y rojo.

4.2 Análisis de la encuesta

Para analizar el resultado de la encuesta hemos partido de nuestras tres preguntas básicas agrupando el resultado según las mismas. Así por ejemplo, el cuadro de las respuestas de las preguntas 1-4 y 8 responde a nuestra pregunta base número uno. Los siguientes cuadros están agrupados de la misma manera.

Según Denscombe (2010, p.335) hay tres grandes tendencias a tener en cuenta para medir los resultados en un estudio cuantitativo: promedio, promedio mediano y promedio típico. Nuestro estudio está basado en la respuesta de diez informantes y por eso consideramos que la mejor manera de presentarlo es agrupar los datos en cuadros y escribir el resultado usando el promedio típico, el cual no tiene ningún promedio matemático sino que presenta el resultado de una manera independiente. Aquí presentamos nuestras respuestas.

1. - *¿Qué conocimientos entregan los libros de texto sobre voseo?*

1.1 Cuadro de las respuestas de las preguntas 1-4 y 8.

Pregunta	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
nr. 1	0	1	3	4	2
nr. 2	2	2	3	1	2
nr. 3	2	3	2	3	0
nr. 4	0	3	4	3	0
nr. 8	0	4	3	3	0

1. *¿En qué medida se apoya usted en los libros de texto?*

2. *¿En qué medida considera usted que están representados los dialectos de España en los libros de texto?*

3. *¿En qué medida considera usted que están representados los dialectos de Latinoamérica en los libros de texto?*

4. *¿En qué medida considera usted que se trabaja con las distintas reglas sobre el uso del pretérito imperfecto/indefinido en los libros de texto?*

8. *¿En qué medida trabaja usted con el material extra de los libros de texto?*

Como se puede observar en la tabla de arriba la mayoría de los profesores se apoya bastante en los libros de texto. En cuanto a la representación de los dialectos de España la respuesta es variada, pero hay una tendencia más hacia poco y nada. Con respecto a los dialectos de Latinoamérica, las respuestas muestran que la mitad de los informantes consideran que no están, o están muy poco representados. Ninguno considera que están muy representados. Las respuestas de la pregunta número cuatro indican que siete de los diez informantes opinan que los libros de texto trabajan poco o muy poco con las reglas del uso del pretérito imperfecto/indefinido. Esta pregunta está hecha para no develar el propósito a los informantes. La última pregunta, nr 8, señala que siete de los diez informantes trabajan poco o muy poco con el material extra de los libros de texto.

2. -¿Cómo trabaja el profesor en la clase con las variaciones lingüísticas?

2.1 Cuadro de las respuestas de las preguntas 5 y 9.

Pregunta	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
nr.5	0	2	3	3	2
nr.9	0	1	4	4	1

5. *¿En qué medida trabaja usted con las distintas reglas sobre el uso del pretérito imperfecto/indefinido en los libros de texto?*

9. *¿En qué medida enseña usted las variaciones lingüísticas en la clase?*

La pregunta número cinco está hecha para no develar el propósito a los informantes y así distraerlos con una pregunta que no se relaciona con el voseo. Las respuestas de esta muestran que la mitad de los informantes trabaja bastante o mucho con las reglas sobre el uso del pretérito imperfecto/indefinido, y la otra mitad trabaja poco o

muy poco. Las mismas respuestas se presentan en la pregunta número nueve sobre la enseñanza de las variaciones lingüísticas en la clase.

2.2 Cuadro de las respuestas de las preguntas 6 a-e.

Pregunta	No está representado	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
nr. 6a	2	3	4	1	0
nr. 6b	2	4	2	1	1
nr. 6c	3	4	3	0	0
nr. 6d	0	6	4	0	0
nr. 6e	0	0	3	5	2

6. *¿En qué medida considera usted que estos aspectos de las variedades del español están representados en los libros de texto?*

6a) *seseo.*

6b) *ceceo.*

6c) *voseo.*

6d) *variaciones léxicas.*

6e) *uso de los pronombres vosotros y ustedes.*

2.3 Cuadro de las respuestas de las preguntas 7 a-e.

Pregunta	No las trabajo	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
nr. 7a	0	3	3	2	2
nr. 7b	3	4	2	1	0
nr. 7c	4	3	2	1	0
nr. 7d	0	1	2	4	3
nr. 7e	0	1	2	6	1

7. *¿En qué medida trabaja usted con estas variedades en la clase?*

7a) *seseo.*

7b) *ceceo.*

7c) *voseo.*

7d) *variaciones léxicas.*

7e) *uso de los pronombres vosotros y ustedes.*

En los cuadros 2.2 y 2.3 las preguntas 6c y 7c son las únicas respuestas relevantes para nuestro estudio ya que se refieren a la representación del voseo en los libros de texto y cómo se lo trabaja en la clase. Las otras preguntas se hicieron para no desenmascarar el propósito. En cuanto a la pregunta 6c el resultado muestra que siete de los diez informantes considera que el voseo está representado poco o muy poco en los libros de texto. Al mismo tiempo, tres de los diez informantes consideran que no está representado.

Las respuestas de la pregunta 7c indican que cuatro de los diez informantes no trabajan con el voseo en la clase, y cinco de los mismos lo trabajan poco o muy poco. Uno de los informantes respondió que lo trabaja bastante.

3. -¿Qué conocimientos tiene el profesor del uso del voseo?

3.1 Cuadro de las respuestas de la pregunta número 10.

Pregunta	No la conozco	Muy poco	Poco	Bien	Muy bien
nr.10	1	1	0	3	5

10. *¿En qué medida conoce usted la diferencia entre estas dos formas de los verbos?*

tú hablas- vos hablás tú comes- vos comés tú vives- vos vivís

Las respuestas muestran que ocho de los diez informantes conocen bien o muy bien la diferencia entre las desinencias verbales del tiempo presente de los pronombres *tú* y *vos*. Dos informantes no tienen mucho conocimiento o no lo conoce.

3.2 Cuadro de las respuestas de las preguntas 11 y 12 a-c.

Pregunta	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
nr.11	3	2	2	2	1
nr.12a	0	0	1	1	8
nr.12b	0	1	3	5	1
nr.12c	5	4	1	0	0

11. ¿En qué medida considera usted que difieren estas formas verbales?

tú hablas- vos hablás tú comes- vos comés tú vives- vos vivís

12. ¿En qué medida trabaja usted con estas tres formas de la segunda persona singular, en la clase?

12a) *tú*

12b) *usted*

12c) *vos*

La pregunta número once tiene unas respuestas variadas. Cuatro de los diez informantes consideran que las desinencias verbales de *tú* y *vos* en el tiempo presente difieren poco o muy poco. Tres consideran que no difieren nada y los tres restantes consideran que difieren bastante o mucho.

En cuanto a la pregunta número 12a, las respuestas muestran que nueve de los diez informantes trabajan mucho o bastante con el pronombre *tú*. La pregunta número 12b señala que seis de los diez informantes trabajan mucho o bastante con el pronombre *usted* y cuatro de los mismos lo trabajan poco o muy poco. Con respecto al pronombre *vos*, las respuestas muestran que nueve de los diez informantes lo trabajan muy poco o nada, y uno de los mismos lo trabaja poco.

5. Discusión del análisis

Nuestra discusión del análisis se divide en dos partes, primero argumentamos sobre los libros de texto seleccionados y luego sobre la encuesta.

5.1 Discusión de los libros de texto

Desde un punto de vista discursivo, hemos llegado a la conclusión de que los capítulos de los libros *Amigos 2*, *Amigos 3* y *Amigos 4* muestran más a España que a América Latina. Hay capítulos neutrales que no tratan ni de España ni de América Latina, pero en ellos igualmente se puede notar que hacen referencia a ciudades y comidas españolas. Incluso la elección lingüística favorece a España ya que usan palabras como “vale”, “chulo” y “ordenador”, las cuales son típicamente españolas. Algunos capítulos tratan de otros países hispanohablantes pero no presentan ninguna variedad lingüística típica de estos países. El uso del voseo no es mencionado en ninguno de estos libros.

Como nuestro análisis muestra, los capítulos de los libros de texto *Vale 7*, *Vale 8* y *Vale 9* también favorecen a España, tanto en el léxico como en las imágenes y en los temas tratados. En el capítulo número 8 en *Vale 9*, por primera vez, podemos encontrar un pequeño cuadro con información sobre el voseo. Así podemos concluir en que estos libros presentan un español que tiene a España como norma.

Wieczorek (1991) señala en su estudio que enseñar una lengua meta de una manera idealizada no favorece a los alumnos, por el contrario el autor sostiene que los dialectos podrían ser benéficos para el desarrollo de la comunicación de los alumnos. Con respecto a esto, Unamuno (2003) considera que muchos de los libros de texto presentan un español estático e idealizado que no tiene relación con la realidad ya que la lengua no es algo estático sino en constante cambio. Nosotras estamos de acuerdo con lo señalado por estos autores y consideramos que la selección dialectal y lexical de los libros analizados es muy limitada. Creemos que las variaciones dialectales favorecerían el desarrollo comunicativo de los alumnos.

Tioukalia y Siwe (2009) señalan en su estudio que un dialecto significa variables lingüísticas y que hay varias maneras de expresarse en una lengua. Con respecto a esto pensamos que es extraño que no se muestren más variedades dialectales en los libros de texto. Asimismo, como está señalado por Tornberg (2009), la enseñanza de una lengua debería empezar con el habla cotidiana y no con la lengua

arcaica que normalmente está presentada en los libros de texto. Nosotras sostenemos que los libros seleccionados no representan el habla cotidiana, sino un español idealizado y que tiene a España como norma.

Zorrilla Eklund (2006) señala en su estudio que por lo general los alumnos confían en lo que está en los libros de texto y esto puede provocar que los alumnos creen que no hay otras variaciones lingüísticas. Nosotras consideramos que los libros analizados son necesarios para la enseñanza y que su contenido incluye temas que son relevantes para el aprendizaje. Nuestra inquietud se basa en que las variaciones y dialectos no están presentados en los libros de texto. Esto significa que son los profesores los que tienen que transmitir estas variaciones con su manera de hablar o usando diferentes medios fuera de los libros de texto, como por ejemplo videos, material auditivo, etc.

Los planes de estudio para la enseñanza de lenguas modernas señalan que el alumno debe lograr adaptar su lengua a distintos interlocutores y contextos y tener conocimientos sobre los diferentes países donde la lengua meta es hablada. Lo que nuestro resultado muestra es que los libros de texto no tienen consideración por este objetivo ya que se concentran más en España que en otros países hispanohablantes.

Las teorías de adquisición de segundas lenguas afirman que en cuanto haya una mayor exposición a la lengua meta y esta se dé en una edad temprana, hay mayores posibilidades de adquirir una lengua. *La hipótesis del período crítico* (Lenneberg, 1967) establece que la niñez es el periodo en cual el cerebro del niño está más capacitado para adquirir una lengua. Teniendo en cuenta esto decidimos concentrarnos en los libros de texto de la escuela primaria ya que consideramos que este es un periodo importante en la adquisición de una segunda lengua.

Los estudios anteriores muestran que hay una necesidad de promover los dialectos y variaciones lingüísticas. A pesar de que el estudio de Wieczorek (1991) no es un estudio sobre los libros de texto usados en Suecia, sigue teniendo relevancia para nuestro estudio ya que nuestro análisis llega a un resultado similar en cuanto a

que Hispanoamérica no está tan representada lingüísticamente en los libros como lo está España. Además, aclara Wieczorek, el español de los libros ni siquiera representa el español y las variedades existentes en toda España. Nosotras hemos observado que esto también coincide con nuestro estudio ya que la variedad lingüística que se muestra en los libros seleccionados solo representa una de las variedades de España.

En cuanto al uso del voseo, Mundell (2010) señala que es importante enseñarlo ya que el mismo se da en un área geográfica extensa. En concordancia con lo escrito por Mundell, nosotras opinamos que el voseo es un fenómeno que se debería dar a conocer tanto en los libros como en la enseñanza. Nuestro análisis de los libros de texto muestra que los mismos no incluyen el voseo, el cual solo es mencionado una vez en uno de los seis libros analizados.

5.2 Discusión de la encuesta

El resultado de la encuesta muestra que los informantes opinan que ellos enseñan las variedades del español pero no enseñan voseo, aunque la mayoría de los informantes saben lo que es el voseo. Enseñar en la lingüística de la variación es importante en un mundo globalizado donde estamos en constante movimiento y encuentro con otros dialectos, como así lo afirman Tioukalia y Siwe (2009). Es sabido que no se pueden enseñar todas las variaciones y dialectos pero se puede hacer una selección de lo que es más relevante para la enseñanza. Unamuno (2003) propone que las variaciones relevantes para la enseñanza son aquellas que varían de forma sistemática, es decir aquellas formas que pueden preverse y que se presentan con una frecuencia considerable. Esto es, en nuestra consideración, el voseo.

En cuanto al voseo y su extensión, está determinado que es un fenómeno lingüístico muy extendido y que se da en casi todos los países hispanohablantes. También es sabido que el voseo es una variación sistemática y por lo tanto importante para la enseñanza de la lengua española.

Los resultados de nuestra encuesta muestran que la mitad de los informantes opinan que enseñan variedades lingüísticas en el aula. Si esto fuera así, los profesores deberían usar material fuera de los libros seleccionados, porque, como lo hemos señalado antes, los libros seleccionados no muestran variaciones. Tioukalia y Siwe (2009) escriben sobre la necesidad de entender varios dialectos. Asimismo, los objetivos de los planes oficiales de estudio para lenguas modernas en Suecia (Skolverket, Kursplan i moderna språk), destacan la importancia de que los alumnos logren ser entendidos y adapten su lengua a diferentes propósitos, interlocutores y contextos. Además, uno de los propósitos de los planes oficiales es transmitir a los alumnos conocimientos de diferentes tipos de vida y fenómenos sociales y culturales en el campo donde se utiliza el lenguaje. Como ha señalado Wieczorek (1991), el objetivo de los libros de enseñanza debe ser promover la existencia de las variedades.

Uno de los objetivos de MCERL (p. 2) es promocionar un mayor entendimiento de las lenguas y variaciones que se hablan en Europa para facilitar la comunicación y evitar prejuicios. Nosotras pensamos que las escuelas con las que hemos tomado contacto trabajan para evitar prejuicios usando una pedagogía inclusiva y democrática, pero esto no es evidente en la enseñanza del español puesto que no se incluyen variedades de la lengua. Pensamos que los profesores deberían incluir más dialectos y variaciones lingüísticas en la enseñanza para lograr el objetivo principal de MCERL y de esta manera orientar la enseñanza de las lenguas modernas hacia un camino más democrático, inclusivo y con menos prejuicios.

6. Futuros estudios

En este trabajo se han analizado libros de texto de la escuela primaria en Suecia pero sería interesante hacer futuros estudios similares sobre los libros de texto de la escuela secundaria en Suecia, para ver cómo están representados el voseo y otras variaciones lingüísticas en ellos. Durante nuestra práctica y a lo largo de este estudio hemos observado que el voseo no está representado en los libros analizados y tampoco es enseñado en el aula. Al respecto, sería interesante saber los criterios de la selección

lingüística que tienen los autores de los libros de textos del español como lengua extranjera.

7. Palabras finales

La lengua es algo que está en constante evolución por eso enseñarla como algo estático, sin cambio ni variaciones no tiene gran sentido. El español presentado en los libros de texto seleccionados, crea, en nuestra opinión, prejuicios lingüísticos ya que se puede llegar a pensar que eso es el “español correcto” y que todas las variaciones a las que nos enfrentamos diariamente son “incorrectas”. Nosotras consideramos que para poder lograr los objetivos planteados en los planes nacionales y locales de estudio, los cuales tienen la comunicación como objetivo principal, se debería dejar de considerar a la lengua como algo homogéneo e ideal y entrar en relación con las variaciones y diferencias que se presentan en las distintas comunidades de habla hispana. Así, por ejemplo, se podría afirmar que en la comunidad sueca hay muchos inmigrantes de países latinoamericanos, y que por lo tanto muchos de los alumnos que estudian español como segunda lengua, pueden llegar a tener contacto con el español de dichos inmigrantes en Suecia.

Nuestro estudio indica que los libros de texto analizados favorecen a España lingüísticamente. Para nosotras es evidente que los otros países hispanohablantes no tienen gran lugar, ni lingüísticamente ni temáticamente en los libros analizados. En cuanto al uso del voseo el resultado de la encuesta muestra que no es enseñado en el aula, aunque la mayoría de los profesores tienen conocimientos sobre este fenómeno lingüístico. Nosotras consideramos que el voseo es algo cotidiano y sistemático en varios países latinoamericanos y probablemente los alumnos entran en contacto con alguna forma del voseo ya que en Suecia hay muchos hispanohablantes que lo usan en su habla cotidiana.

Por último quisiéramos agregar que un comentario general hecho por los profesores que hemos contactado para este estudio, es que el nivel del español de la escuela primaria es bajo. Sin embargo no lo es, ya que los alumnos sólo necesitan

estudiar dos semestres más de español en la escuela secundaria para poder ingresar a estudios superiores en la universidad. Por lo tanto, consideramos que es importante que se enseñen variaciones, entre ellas el voseo, desde la escuela primaria.

Referencias bibliográficas

- Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE (2011). *Hipótesis del período crítico*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm [Consultado 2011-11-22]
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Doughty, C.J. & Long, M.H. (Eds.). (2003) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Krashen, S.(1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Lgr11].
Kursplan i moderna språk för grundskolan.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[Consultado 2011-10-13]
- Mundell, J.A. (2010). Acerca de dónde y cómo se emplea el voseo en Hispanoamérica. SPN 623, 1-35.
<http://www.wfu.edu/~mundjao/voseoensayo.pdf>. [Consultado 2011-10-13]
- Real Academia Española (RAE) (2005). *Diccionario panhispánico de dudas- primera edición*. <http://buscon.rae.es/dpdI/> [Consultado 2011-10-13]
- Solé, Y. (1978). Sociocultural determinations of symmetrical and asymmetrical address forms in Spanish. *Hispania*, 4, 61, 940-949.
- Strömquist, S, (2003). *Uppsatshandboken* (3. uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Tioukalia, V. & Siwe, J. (2009). *Dialekter i skolan; En dia- och sociolektisk undersökning*. Monografía, Universidad de Halmstad, Departamento de enseñanza.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerup.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua escuela y diversidad sociocultural: Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Wieczorek, J.A. (1991). Spanish dialects and the foreign language textbook: A sound perspective. *Hispania*, 1, 74, 175-181.
- Zorrilla Eklund, A. (2006). *Läroboken, fiende eller handbok?* Monografía, Universidad de Gotemburgo, Departamento de lenguas románicas.
- Woods, N. (2006). *Describing discourse: a practical guide to discourse analysis*. London: Hodder Education.
- Yule, G. (2006). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Libros analizados:

- Hansson, Ö & Moreno Teva, I. (2004). *Vale 7*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Hansson, Ö & Moreno Teva, I. (2005). *Vale 8*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Hansson, Ö & Ramírez-Nilsen, L. (2006). *Vale 9*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Saveska Knutagård, M., De la Motte, A., Lizana, H. (2004). *Amigos 2*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Saveska Knutagård, M., De la Motte, A., Lizana, H. (2005). *Amigos 3*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Saveska Knutagård, M., De la Motte, A., Lizana, H. (2006). *Amigos 4*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Anexo 1

Respuesta de la encuesta

1. ¿En qué medida se apoya usted en los libros de texto?

Nada 0	Muy poco 1	Poco 3	Bastante 4	Mucho 2
--------	------------	--------	------------	---------

2. ¿En qué medida considera usted que están representados los dialectos de España en los libros de texto?

Nada 2	Muy poco 2	Poco 3	Bastante 1	Mucho 2
--------	------------	--------	------------	---------

3. ¿En qué medida considera usted que están representados los dialectos de Latinoamérica en los libros de texto?

Nada 2	Muy poco 3	Poco 2	Bastante 3	Mucho 0
--------	------------	--------	------------	---------

4. ¿En qué medida considera usted que se trabaja con las distintas reglas sobre el uso del pretérito imperfecto/indefinido en los libros de texto?

Nada 0	Muy poco 3	Poco 4	Bastante 3	Mucho 0
--------	------------	--------	------------	---------

5. ¿En que medida trabaja usted con las distintas reglas sobre el uso del pretérito imperfecto/indefinido en la clase?

Nada 0	Muy poco 2	Poco 3	Bastante 3	Mucho 2
--------	------------	--------	------------	---------

6. ¿En qué medida considera usted que estos aspectos de las variedades del español están representados en los libros de texto?

a) Seseo /s/, /c/, /z/ = /s/

No está representado 2	Muy poco 3	Poco 4	Bastante 1	Mucho 0
------------------------	------------	--------	------------	---------

b) **Ceceo /c/, /z/ = /θ/**

No está representado 2	Muy poco 4	Poco 2	Bastante 1	Mucho 1
-------------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

c) **Voseo , el uso del pronombre vos en vez de tú.**

No está representado 3	Muy poco 4	Poco 3	Bastante 0	Mucho 0
-------------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

d) **Variaciones léxicas como computadora – ordenador o auto – coche.**

No está representado 0	Muy poco 6	Poco 4	Bastante 0	Mucho 0
-------------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

e) **El uso de los pronombres vosotros y ustedes.**

No está representado 0	Muy poco 0	Poco 3	Bastante 5	Mucho 2
-------------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

7. ¿En qué medida trabaja usted estas variedades en la clase?

a) **Seseo /s/, /c/, /z/ = /s/**

No las trabajo 0	Muy poco 3	Poco 3	Bastante 2	Mucho 2
-------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

b) **Ceceo /c/, /z/ = /θ/**

No las trabajo 3	Muy poco 4	Poco 2	Bastante 1	Mucho 0
-------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

c) **Voseo, el uso del pronombre vos en vez de tú.**

No las trabajao 4	Muy poco 3	Poco 2	Bastante 1	Mucho 0
--------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

d) **Variaciones léxicas como computadora- ordenador.**

No las trabajo 0	Muy poco 1	Poco 2	Bastante 4	Mucho 3
-------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

e) **El uso de los pronombres vosotros y ustedes.**

No los trabajo 0	Muy poco 1	Poco 2	Bastante 6	Mucho 1
-------------------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

8. ¿En qué medida trabaja usted con el material extra de los libros de texto?

Nada 0	Muy poco 4	Poco 3	Bastante 3	Mucho 0
---------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

9. ¿En qué medida enseña usted variaciones lingüísticas en la clase?

Nada 0	Muy poco 1	Poco 4	Bastante 4	Mucho 1
---------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

10. ¿En qué medida conoce usted la diferencia entre estas dos formas de los verbos?

tú hablas - vos hablás tú comes - vos comés tú vives - vos vivís

No la conozco 1	Muy poco 1	Poco 0	Bien 3	Muy bien 5
------------------------	-------------------	---------------	---------------	-------------------

11. ¿En qué medida considera usted que difieren estas formas verbales?

tú hablas - vos hablás tú comes - vos comés tú vives - vos vivís

Nada 3	Muy poco 2	Poco 2	Bastante 2	Mucho 1
---------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

12. ¿En qué medida trabaja usted con estas tres formas de la segunda persona singular en la clase?

a) **Tú**

Nada 0	Muy poco 0	Poco 1	Bastante 1	Mucho 8
---------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

b) **Usted**

Nada 0	Muy poco 1	Poco 3	Bastante 5	Mucho 1
---------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

c) **Vos**

Nada 5	Muy poco 4	Poco 1	Bastante 0	Mucho 0
---------------	-------------------	---------------	-------------------	----------------

Anexo 2

Carta aclaratoria

¡Hola!

Somos dos estudiantes de la universidad Mälardalen que estamos cursando el profesorado de inglés y español. En este momento estamos haciendo un trabajo monográfico que es parte de nuestro programa.

Nuestro propósito es investigar cómo están presentadas las variaciones lingüísticas en los libros de enseñanza del español en la escuela primaria.

Para llevar a cabo nuestra monografía necesitamos entrevistar a profesores de español de la escuela primaria. La participación es voluntaria y el resultado va a ser tratado de manera confidencial y usado sólo con fines de estudio.

Calculamos que las entrevistas serán de 5 a 10 minutos. Tenemos pensado grabarlas o escribirlas si nos lo permiten.

Desde ya les agradecemos por su tiempo y participación. Si tienen alguna pregunta pueden contactarnos a nuestros correos electrónicos.

Saludos cordiales

Andrea Henriksson: mhno8008@student.mdh.se

Jessica Neljestam: jnmo8001@student.mdh.se