

La enseñanza del español de América: La presencia de rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos en la serie de manuales *¡Dime!* destinada a estudiantes del Bachillerato finlandés

Selina Warjus
Trabajo de fin de máster de segunda especialidad
Departamento de Español
Línea de enseñanza y aprendizaje
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD DE TURKU
Diciembre de 2018

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	7
2. LA UNIDAD Y LA DIVERSIDAD DEL ESPAÑOL	9
2.1. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA	10
2.2. EL MODELO LINGÜÍSTICO	10
3. EL ESPAÑOL DE AMÉRICA	12
3.1. ¿EL ESPAÑOL <i>DE</i> AMÉRICA O EL ESPAÑOL <i>EN</i> AMÉRICA?	13
3.2. ¿QUÉ RASGOS DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA ENSEÑAR?	15
3.2.1. Fonética	17
3.2.2. Morfosintaxis	20
3.2.3. Léxico	23
4. LA ENSEÑANZA DE ELE EN FINLANDIA	24
4.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	25
4.2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	26
4.3. EL CURRÍCULO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL BACHILLERATO FINLANDÉS	26
4.4. MANUALES DE ELE EN EL BACHILLERATO FINLANDÉS	29
4.5. EL ESPAÑOL AMERICANO EN LOS MANUALES DE ELE FINLANDESES	30
5. ANÁLISIS DE LA PRESENCIA Y DE LA ENSEÑANZA DE RASGOS FONÉTICOS, MORFOSINTÁCTICOS Y LÉXICOS EN LA SERIE DE MANUALES <i>¡DIME!</i>	31
5.1. <i>¡DIME!</i> Y EL MODELO LINGÜÍSTICO	33
5.2. INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA GENERAL	34
5.3. FONÉTICA	36
5.3.1. El seseo	37
5.3.2. La realización de /g/ y /j/	37
5.3.3. El yeísmo y la realización de /ll/ y /y/	38
5.4. MORFOSINTAXIS	38
5.4.1. El uso de <i>ustedes</i> para segunda persona del plural	38
5.4.2. El voseo	40
5.4.3. El diminutivo	42
5.4.4. El pretérito perfecto vs. el pretérito indefinido	42
5.5. LÉXICO	44
5.5.1. <i>¡Dime! I</i>	44

5.5.2. <i>¡Dime! 2</i>	45
5.5.3. <i>¡Dime! 3</i>	50
5.5.4. <i>¡Dime! 4</i>	53
6. RESULTADOS	55
7. CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	66
APÉNDICE 1 - SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ	69

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar la presencia del español de América en la serie de manuales *¡Dime!* destinada a estudiantes del Bachillerato finlandés. ¿Cuál es el modelo lingüístico que se enseña? ¿Qué tipo de información general se ofrece de la lengua española en cuanto a su unidad y su diversidad? ¿Cómo se presentan las diferentes variedades del español? ¿Qué rasgos del español de América se presentan? Nuestro trabajo forma parte del campo de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una razón importante por elegir este tema de investigación ha sido nuestra propia experiencia como estudiante de ELE en Finlandia y nuestras experiencias e interés por las diferentes variedades del español. Estas experiencias como estudiante de español varían desde el recuerdo de un profesor de español que les obligaba a sus estudiantes pronunciar "correctamente" el español, utilizando el sonido /θ/ y la confusión posterior que sentimos al llegar a Andalucía para pasar un año como estudiante de intercambio, hasta la experiencia de vivir en Chile y enfrentarnos con la fuerte aversión que muchos hablantes americanos nos expresaron al identificar rasgos del español de España en nuestra habla. Después de reflexionar sobre estas ocasiones y muchas más similares, y al conversar con otros estudiantes de español con experiencias parecidas, hemos llegado a la conclusión de que algo se podría haber hecho de una manera diferente en nuestras clases de español.

Otro motivo que nos ha llevado a elegir este tema ha sido nuestra experiencia como profesora de español en el Bachillerato y como autora de una serie de manuales de español destinada a estudiantes adultos. Tenemos años de experiencia con la serie *¡Dime!* en el aula con estudiantes del Bachillerato y, por lo tanto, conocemos bien su uso en la práctica. El trabajo como autora ha ampliado nuestra perspectiva de la enseñanza del español ya que hemos participado en la creación de un manual desde la fase de planificación hasta su publicación. A lo largo del proceso, hemos aprendido que en cada fase los autores deben de tener en cuenta innumerables factores y limitaciones que nunca habríamos podido imaginar antes de incorporarnos en el proyecto. Por lo tanto, nuestro respeto por el trabajo de los autores y los editoriales es enorme. A base de nuestra propia experiencia, pensamos que un manual de español, o bien, un manual de cualquier materia es el producto de un proceso creativo que involucra a varias personas y, por esta razón, siempre será un compromiso, a lo cual se llega a través de un largo proceso de planificación, elaboración, y modificación. Los autores de los manuales en Finlandia, en la mayoría de los casos, son profesores de español y traen al proceso sus conocimientos lingüísticos y sus visiones pedagógicas. Los desconocimientos y las desvalorizaciones de los autores se reflejan involuntariamente en las decisiones que toman con respecto al manual, es decir, afectan a los contenidos que deciden incluir

en el manual y cómo y dónde deciden presentar esos contenidos. No es insignificante qué información llega al manual de español ya que los manuales tienen una gran influencia en el aula y de esta manera afectan al presente y futuro de la enseñanza del español.

La tradición de la enseñanza del español en Finlandia ha sido muy enfocada en el español de España. A esta conclusión llegó también Pesola-Gallone (2009) en su estudio extenso de manuales finlandeses de español. Lo que se ha enseñado en los manuales finlandeses ha sido sobre todo la variedad castellana. La característica fonética más representativa de esta variedad es la consonante fricativa dental sorda (no estridente) /θ/ que mencionamos en la primera anécdota. En el habla popular se sigue refiriendo a esta variedad como "el español de España" o "el español estándar", aunque, como veremos más adelante, no se puede considerar como ninguna de las dos. El protagonismo de la variedad castellana en los manuales ha significado que las otras variedades del español han tenido un lugar secundario en los materiales didácticos del español para finlandeses. Suponemos que, por un lado, esta selección se ha debido al prestigio histórico de la variedad castellana y, por otro, a la cercanía geográfica de España y su accesibilidad para los turistas finlandeses. Sin embargo, si pensamos en el estatus actual del español como una lengua internacional de comunicación y cultura a nivel mundial - en los Estados Unidos, en específico - y en sus perspectivas positivas y su creciente poder multifacético, sería una injusticia a nuestros estudiantes de español ignorar el español americano concentrándonos únicamente en la variedad castellana o el español peninsular en la enseñanza. Los aprendices del español se encuentran con una realidad hispanohablante muy variable y necesitan herramientas para entender la diversidad del español sin perder el enfoque de sus propios esfuerzos para aprender la lengua. Con respecto a las anécdotas mencionadas anteriormente, realmente hoy día ya ni siquiera hace falta pisar tierra hispanohablante para encontrar un mundo de diversidad - solo hace falta ver lo que hay en el Internet.

Aprender una lengua no es solamente conocer la pronunciación, la gramática y el vocabulario de un idioma, sino que es aprender un código de comunicar nuevo. El objetivo principal de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua extranjera es el desarrollo de las capacidades interculturales del alumno (véase, por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y los fundamentos del currículo nacional del Bachillerato finlandés de 2015¹). Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, enseñar y aprender una lengua extranjera incluye "además del uso social - o, mejor dicho, en interpenetración con él - una dimensión intercultural y una dimensión del aprendizaje

¹ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015

mismo de la lengua" (1997-2016a). En esta visión amplia del aprendizaje de una lengua extranjera se ve al alumno como agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural "que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes" (ibid.). Opinamos que el manual, u otro material didáctico, utilizado en el aula del español debe apoyar y posibilitar estos objetivos.

El Bachillerato finlandés está viviendo una fase muy interesante en este momento. Los planes para la "digitalización" de todos los exámenes finales del Bachillerato, es decir, los exámenes de matriculación se convirtieron en una realidad en el otoño de 2016 cuando se realizaron los primeros exámenes digitales. Al mismo tiempo entró en vigencia el nuevo currículo nacional. A partir del otoño de 2016, los estudiantes nuevos del Bachillerato han seguido el nuevo currículo. Por lo tanto, se puede decir que la enseñanza en los institutos de Bachillerato está en una fase de transición tanto con respecto a la digitalización (la introducción de las TIC en la enseñanza) como las pautas del nuevo currículo. A pesar de que la serie *¡Dime!*, que analizaremos en el presente trabajo, fue publicada antes del nuevo currículo nacional, ha sido utilizado extensivamente en los institutos de Bachillerato finlandés y la siguen utilizando muchos profesores de Bachillerato hoy día. Además, fue publicada después del estudio de Pesola-Gallone (2009) y, por lo tanto, no formó parte del corpus de su investigación.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estudio de las variedades del español de América tiene una larga tradición en la Lingüística (véase, por ejemplo, Alvar (1969) y Moreno Fernández (2000)). Presentaremos datos de estos estudios a la hora de hablar del español de América y sus rasgos principales en capítulo 3. Otro tema importante que no se puede olvidar a la hora de tratar las diferentes variedades, es la unidad y la diversidad del español, lo cual discutiremos en el capítulo 2. Afortunadamente es un tema que les ha interesado a muchos lingüistas y existe una base de estudios sólida para hablar del tema. Los estudios de Andión Herrero (1998, 1999² y 2003) han aportado mucho a la práctica ofreciendo respuestas a varias preguntas de los docentes: ¿Qué español enseñar? ¿Qué rasgos americanos enseñar? ¿Cuándo y cómo hacerlo? Asimismo, el Instituto Cervantes incluye en su Plan Curricular rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos del español de América para enseñar a estudiantes de

² Andión Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996, vol. 2*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

diferentes niveles. Trataremos tanto los estudios de Andión Herrero como el Plan Curricular en el apartado 3.2.

En la Universidad de Helsinki se han realizado algunos estudios sobre la presentación del español de América en el contexto de la enseñanza de Finlandia³. El estudio de Pesola-Gallone (2009) de la universidad de Turku⁴ es de particular interés por haber tenido el mismo enfoque que nuestro estudio. Trataremos el estudio de Pesola-Gallone, en más detalle, en el apartado 4.5.

1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo de este trabajo es investigar cuál es la situación actual: ¿cómo se presentan los rasgos principales del español de América en el Bachillerato? Para llegar a este fin analizaremos una serie de manuales completa (*¡Dime! 1, 2, 3 y 4*). Intentaremos encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el modelo lingüístico que se enseña?
2. ¿Cómo se presentan las diferentes variedades del español en el corpus?
3. ¿Qué tipo de información general se ofrece de la lengua española en cuanto a su unidad y a su diversidad?
4. ¿Qué rasgos del español de América se presentan? ¿Dónde y cómo los presentan?

Las hipótesis de esta investigación son las siguientes:

1. Los manuales finlandeses del Bachillerato siguen teniendo como modelo lingüístico principal la variedad castellana mientras que de las variedades americanas se presentan solo algunos rasgos.
2. La información que se ofrece sobre la unidad y la diversidad del español se centra en la presentación de algunas diferencias fonéticas, morfosintácticas y léxicas. En esta presentación destacan las diferencias léxicas.
3. Los manuales incluyen pocas actividades para practicar las diferentes variedades americanas.

³Los trabajos de fin de máster a partir de 2010: Haataja, Lotta. 2010. *La enseñanza de las variedades hispanoamericanas a aprendices finlandeses de español*; Méndez, Jenni. 2014. *¿Coche, carro o auto? – Las variantes de la lengua española en la enseñanza de ELE en Finlandia y el Ecuador*; Taskila, Tiina. 2014. *La enseñanza de la variante mexicana de español a estudiantes extranjeros. La variación lingüística y la enseñanza de ELE*; Mena, Laura. 2015. *Los sistemas de tratamiento en los manuales de ELE para los finlandeses: los pronombres de segunda persona*.

⁴ *Español de América en la enseñanza del español como lengua extranjera. Análisis de manuales finlandeses*.

En su estudio de manuales finlandeses de español Pesola-Gallone (2009) llegó a la conclusión que la enseñanza del español en Finlandia sigue siendo muy enfocada en el español de España. Debido a esto y a nuestra propia experiencia de diferentes manuales, una de las hipótesis de nuestro estudio es que los manuales finlandeses del Bachillerato siguen teniendo como modelo lingüístico principal la variedad castellana. En este estudio nos interesa la variación lingüística desde un punto de vista geográfico ya que pretendemos analizar la presencia de rasgos americanos. Además de la variación geográfica o diatópica, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, hay que tomar en cuenta la variación social y estilística, porque afectan a la selección del modelo lingüístico de la enseñanza. Este trabajo no es de carácter exhaustivo y, por lo tanto, vamos a delimitarnos al análisis de los rasgos lingüísticos y a la información lingüística - no incluiremos los aspectos culturales. Estudiaremos la presencia del español de América en la enseñanza a la luz del enfoque comunicativo en la enseñanza, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER en lo sucesivo), del Plan Curricular del Instituto Cervantes y de los fundamentos del currículo nacional de Bachillerato para las lenguas extranjeras. Asimismo, presentaremos las teorías relevantes sobre la unidad y la diversidad del español, sobre el modelo lingüístico de la enseñanza, sobre la dialectología hispanoamericana y sobre la incorporación de las variedades americanas en la enseñanza de ELE.

La parte teórica de nuestro trabajo consta de tres partes, las cuales formarán el segundo, el tercero y el cuarto capítulo. En el segundo capítulo hablaremos sobre la unidad y la diversidad del español y trataremos la variación lingüística y el modelo lingüístico. En el tercer capítulo nos centraremos en el español de América e intentaremos responder a la pregunta qué español de América enseñar introduciendo rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos principales de las variedades americanas. En el cuarto capítulo nos concentraremos en la enseñanza de ELE en Finlandia presentando el enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas, el MCER y los fundamentos del currículo nacional de Bachillerato para las lenguas extranjeras. Trataremos incluso los manuales de ELE en el Bachillerato finlandés y la presencia del español americano en ellos basándonos en el estudio de Pesola-Gallone (2009).

En la parte empírica de nuestro trabajo analizaremos la presencia del español de América en la serie de manuales *¡Dime!* utilizando métodos del análisis de los contenidos (Tuomi y Sarajärvi, 2009). Primero comentaremos el modelo lingüístico de la serie. Después analizaremos toda la información que se ofrece sobre las diferentes variedades del español y sobre la unidad y la diversidad del español e identificaremos todos los rasgos americanos que se presentan tanto de forma explícita como de forma implícita. Presentaremos este material dividido en cuatro categorías: 1) el modelo lingüístico, 2) la información lingüística sobre la unidad y la diversidad del español, 3)

los rasgos fonéticos, 4) morfosintácticos y 5) léxicos. A través del análisis del contenido trataremos conseguir una descripción de la enseñanza del español de América en una serie de manuales concreta destinada a estudiantes del Bachillerato.

2. LA UNIDAD Y LA DIVERSIDAD DEL ESPAÑOL

Hoy día el español es una lengua internacional de comunicación, cultura, ciencia y comercio con una creciente influencia y potencia. El español es lengua oficial o cooficial en 21 países del mundo. Según el informe del Instituto Cervantes (2017:5), es la segunda lengua materna del mundo en número de hablantes tras el chino mandarín con más de 477 millones de hablantes. La gran mayoría de los hispanohablantes viven en los dos continentes de América. En los Estados Unidos hay unos 52 millones de hablantes nativos y se calcula que en 2050 será el primer país hispanohablante del mundo (Instituto Cervantes, 2014⁵). En 2017 el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo superó los 572 millones. Esta cifra incluye al grupo de dominio nativo, al grupo de competencia limitada y al grupo de aprendices de lengua extranjera. Se calcula que en 2050 el número de usuarios potenciales de español llegará hasta 754 millones de hablantes, aunque esta tendencia se invertirá en 2100. (Instituto Cervantes, 2017:9) Además de ser la segunda lengua con más hablantes nativos en el mundo, el español es el segundo idioma de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2017:5). Hoy día, es la tercera lengua más empleada en Internet por número de internautas (Instituto Cervantes, 2017:33).

A pesar de que el número de hispanohablantes en el mundo es considerable, el español es una lengua geográficamente compacta y relativamente homogénea (Moreno Fernández, 2000:15). Esa relativa homogeneidad se debe a cuatro características: un sistema vocálico simple (/a, e, i, o, u/); un sistema consonántico con 17 unidades comunes a todos los hispanohablantes; un importante léxico general; y una variación moderada en la sintaxis sobre todo en sus usos cultos (ibid.). Andión Herrero (2008:10) sostiene que "debemos ser conscientes de que lo compartido es mayoritario" en el español, aunque su diversidad es algo innegable - es en el léxico donde más se distinguen las variedades del español. A pesar de las diferencias léxicas, morfosintácticas y fonéticas fácilmente detectables, un hablante medio "no tendrá problemas de comprensión e intercomunicación a ambos lados del océano. En definitiva, se puede hablar de una esencial unidad en la diversidad" (Grande Alija 2000:396).

⁵http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_14/informes/p01.htm, consultado el 6 de noviembre de 2016.

2.1. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Ahora bien, sin desvalorar la unidad del español vamos a tratar su diversidad, ya que tanto la unidad como la variación son propiedades intrínsecas de toda lengua humana (Martín Zorraquino, 2000:7). La variación interna de una lengua se puede dividir en tres tipos fundamentales (E. Coseriu, 1981:302⁶): diferencias en el espacio geográfico (diferencias diatópicas), diferencias entre los estratos socioculturales de una comunidad lingüística (diferencias diastráticas) y diferencias entre los diversos tipos de modalidad expresiva (diferencias diafásicas). El estudio del primer tipo de variación se centra en las diferentes variedades regionales, es decir, los dialectos o las variedades geolectales⁷. El segundo tipo de variación se trata de las variedades sociales o sociolectos⁸, es decir, el tipo de variación que ocurre entre grupos socioculturales. Cuando hacemos distinciones entre qué tipo de uso lingüístico pertenece a la lengua culta, la lengua popular y la lengua vulgar, estamos tratando los sociolectos. El tercer tipo es la variación estilística que tiene que ver con la situación y el contexto en el que se usa la lengua. Es importante notar que los tres tipos de variación se combinan en una multitud de maneras, o sea, una lengua histórica es un conjunto más o menos complejo de los tres. (ibid.)

En lo que atañe a la enseñanza de lenguas hay que considerar los tres tipos de variación por diferentes razones. Tanto la variación diatópica como la diafásica afectan a la selección del modelo lingüístico de la enseñanza, como veremos más adelante. La variación estilística a su vez tiene gran importancia en el enfoque comunicativo ya que en la enseñanza comunicativa de la lengua se valora la información relativa a las situaciones y a los contextos (Moreno Fernández, 2000:54). Aunque no nos concentraremos en la variación estilística en este trabajo, es importante tener conciencia de lo complicado que es la cuestión; como consta Moreno Fernández (2000:55) ya es bastante difícil conocer los rasgos de las principales variedades geolingüísticas y sociolingüísticas del español, por no hablar de conocer las variedades estilísticas en sus usos, funciones y contextos, incluso que varían de una comunidad hispana a otra.

2.2. EL MODELO LINGÜÍSTICO

A continuación, hablaremos del modelo lingüístico basándonos, específicamente, en las ideas de Moreno Fernández (2000). Estamos de acuerdo con la idea de Andión Herrero (véase el apartado 2) de que a la hora de hablar sobre la unidad y la diversidad del español a los estudiantes sería

⁶E. Coseriu "La lengua funcional", Lecciones de lingüística general, Madrid, Gredos, 1981, 302, citado en Martín Zorraquino, 2000:7.

⁷Moreno Fernández (2000) utiliza el término "variedad geolectal".

⁸Moreno Fernández (2000) utiliza el término "sociolecto".

importante enfatizar que, a pesar de la existencia de diferentes variedades del español que tienen rasgos propios que no comparten con otras variedades, lo común sigue siendo mayoritario. De la misma manera, la existencia de diferentes variedades no impide al profesor elegir un modelo lingüístico apropiado para su enseñanza teniendo en cuenta el contexto de la enseñanza y del aprendizaje, y tampoco le imposibilita que sea coherente en cuanto a la variedad elegida. A la hora de hacer su selección Moreno Fernández (2000:10) sugiere tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) los profesores hispanohablantes pueden tener orígenes geolingüísticos y sociolingüísticos muy diversos
- b) los alumnos pueden necesitar aprender español para fines muy diferentes
- c) los alumnos van a poder utilizar el español que han aprendido en distintas regiones hispánicas y en diferentes situaciones sociales

En la mayoría de los casos, los estudiantes que estudian español en el Bachillerato finlandés lo estudian por interés personal en la lengua. Pocos tienen una necesidad inmediata de aprenderlo, es decir, normalmente no saben si van a vivir en un país hispanohablante en el futuro próximo y no necesitan el español en su vida personal o laboral. Tampoco saben de antemano qué variedad o variedades del español les serviría mejor en el futuro. A diferencia a la primera consideración de Moreno Fernández (a), la mayoría de los profesores del Bachillerato finlandés no son hispanohablantes nativos sino profesores finlandeses. A pesar de esto sus experiencias y conocimientos de diferentes variedades pueden ser muy diversos y la variedad que ellos utilizan puede ser cualquier variedad, o incluso, puede tener influencias de diferentes variedades. A consecuencia de las distintas experiencias de los profesores nativos y no nativos, no es infrecuente que la variedad del profesor no coincida con el modelo lingüístico del manual.

Moreno Fernández (2000:80-82) presenta tres posibles modelos o prototipos para la enseñanza - cada uno tiene sus ventajas y Moreno Fernández mantiene que el profesor puede moverse entre los tres buscando respuesta para problemas en concreto:

- 1) el español castellano (la norma culta castellana)
- 2) el español de la región hispánica propia, de la más cercana o con la que se tiene una mayor relación y afinidad (las normas cultas de otras variedades)
- 3) un modelo de "español general"

La última opción sería un modelo lo más general, una norma hispánica abarcadora, del cual el referente podría ser el "español de Disneylandia" o de la CNN (op. cit.: 82).

Sea cual sea el modelo lingüístico que se lleva a la enseñanza, Moreno Fernández opina que debe reflejar una norma culta (la más prestigiosa y general posible) - de un país o de una región (op.

cit.: 86). La lengua culta se asocia con el habla de las personas mejor formadas de una comunidad - a esta lengua se accede por medio de la instrucción superior en la que la lengua escrita predomina (op. cit.: 52). Es también una variedad urbana que se difunde desde las grandes ciudades y es muy presente en los medios de comunicación social (op. cit.: 51-52). Al extraer lo común de las principales características de esa variedad de lengua, se puede hablar de una norma culta (op. cit.: 52).

Entonces se utiliza el término "norma" para hablar de las diversas variedades del español que "gozan de una valoración y aceptación dentro del nivel nacional o regional en que se operan" (Grande Alija, 2000, 396). Como dice García Fernández (2010:9) estas normas prestigiosas se identifican con las ciudades más importantes de cada región, por ejemplo, la norma prestigiosa de la parte centro-norte peninsular de España es Madrid y el referente para la zona sur peninsular es Sevilla.

3. EL ESPAÑOL DE AMÉRICA

En el capítulo anterior hemos presentado consideraciones para tener en cuenta a la hora de elegir un modelo de español y algunas opciones para ese modelo. En este capítulo presentaremos algunos factores históricos que han afectado a la evolución del español de América e identificamos algunas de las clasificaciones de las variedades del español de América que se han propuesto. Además, trataremos la cuestión de qué rasgos del español de América enseñar basándonos en las especificaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes y de Andión Herrero (1998, 1999⁹ y 2003). A la vez introduciremos algunos de los fenómenos lingüísticos más extendidos del español de América, es decir, algunos de los principales rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos del español de América. Es importante notar que a pesar de que hablamos de diferentes variedades del español de América en este trabajo, hay que tener conciencia del hecho de que estamos refiriendo a unas idealizaciones. En realidad, la lengua no respeta las fronteras y está en un continuo proceso de evolución. Lo que nos interesa en el presente trabajo, no es llegar a una presentación detallada del español de América, sino que hacer algunas observaciones generales sobre él y, por último, intentar identificar la información lingüística sobre el español de América que un profesor de ELE podría llevar a la clase de español, sobre todo, a nivel inicial e intermedio.

⁹ Andión Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996, vol. 2*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

3.1. ¿EL ESPAÑOL *DE* AMÉRICA O EL ESPAÑOL *EN* AMÉRICA?

En el presente trabajo empleamos el término "español de América" que se utiliza extensivamente para referirse al español que se habla en los diversos países de la América hispanohablante. Sin embargo, debemos notar que el término en sí es bastante problemático. Cuando utilizamos los términos "español de América" y "español de España" estamos creando una contraposición entre dos totalidades ficticias que en realidad no existen. Además, esta polarización subestima la tremenda diversidad lingüística del español en América y también del español en España. De hecho, lingüistas como Moreno de Alba (1988:11) optan por hablar del español *en* América. A pesar de sus serias limitaciones, muchos lingüistas utilizan el término español de América. Algunos autores prefieren utilizar el término español atlántico como veremos más adelante.

La historia lingüística del español en América empieza con la colonización de las áreas hoy día hispanohablantes. Este proceso de colonización se realizó durante varios siglos. Empezó en 1492 con los primeros pobladores españoles en las Antillas y continuó hasta finales del siglo XVII en Chile (Moreno de Alba, 1988:13). Por lo tanto, es evidente que el español llevado a distintas regiones por diferentes grupos de pobladores no ha sido el mismo español (Moreno de Alba, 1988:14). Incluso esto puede explicar por parte algunas de las peculiaridades lingüísticas de las distintas áreas (*ibid.*). Según Moreno de Alba (1988:15-24) se puede constatar que la base del español de América es la lengua hablada en España a lo largo de todo el siglo XVI. Muchos lingüistas han destacado el andalucismo ("sevillanismo") del español americana, basando sus argumentos en algunos rasgos, sobre todo, fonéticos, y en estadísticas de la población que llegó a América. Por otro lado, los lingüistas antiandalucistas han refutado estos argumentos. Por ejemplo, Danesi (1977¹⁰) afirma que las estadísticas a las que se refieren presentan una muestra demasiado pequeña para ser fiables y que realmente el único rasgo semejante entre el español de Andalucía y el español de América que se ha podido demostrar en toda la literatura referente al andalucismo ha sido el seseo.

Cualquier sea la influencia de las hablas andaluzas en el español de América, son varias las influencias que han afectado a la evolución de sus variedades. El español ha estado en contacto con otras lenguas, ante todo, con las diferentes lenguas indígenas. Además de los indigenismos¹¹, en el

¹⁰ Marcel, Danesi, "The case for '*andalucismo*' re-examined", HR, XLV (1977), 181-193, citado en Moreno de Alba (1988:37-39).

¹¹ "Vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical o semántico que pertenece a alguna lengua indígena de América o proviene de ella". Diccionario de la lengua española, <http://dle.rae.es/?id=LOUggi7>, consultado el 3 de diciembre de 2017.

léxico americano existen los africanismos¹² (en el español del Caribe (Moreno Fernández 2000:42)), los marinerismos y otros extranjerismos (es decir, préstamos de otras lenguas, como el portugués, el francés, o el inglés).

En lo que atañe al léxico americano, es importante mencionar el término que abarca muchos de los fenómenos que acabamos de mencionar, es decir, el americanismo. Según la definición del Diccionario de la lengua española, un americanismo es un "vocablo, giro o rasgo fonético, gramatical o semántico peculiar o procedente del español hablado en algún país de América." Hoy día, existe el Diccionario de Americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española que pretende recoger todas las palabras propias del español de América. El diccionario consiste de 70 000 voces, lexemas complejos, frases y locuciones y un total de 120 000 acepciones.

A pesar de que el término español de América no aparece en la lingüística española hasta que el siglo XIX, cuando empiezan a independizarse las antiguas colonias, desde principios del siglo XX han surgido una multitud de estudios sobre el español de América en el ámbito de la dialectología, la sociolingüística y la geolingüística. En específico, las diferentes variedades geográficas del español han sido el enfoque de varios lingüistas y existen muchas fuentes que ofrecen datos y materiales adecuados para que sea posible conseguir una imagen aproximada de las principales características del español en diferentes áreas geográficas (Moreno Fernández, 2000:35).

A base de distintos criterios lingüísticos se han propuesto varias clasificaciones de las variedades del español. Una clasificación muy simplificadora, pero justificada, es dividir las diferentes áreas hispanohablantes en zonas conservadoras e innovadoras según los fenómenos lingüísticos que manifiestan. De tal modo, serían conservadoras las antiguas tierras altas (subsecuentemente tierras interiores), es decir, áreas como Castilla, las zonas altas de México, las zonas altas de la región andina y el interior de Colombia, e innovadoras las zonas anteriormente denominadas tierras bajas (subsecuentemente tierras marítimas), o sea, áreas como Andalucía y Canarias, Las Antillas o las costas de Sudamérica (Moreno Fernández, 2000:38). El conservadurismo consiste en mantener o conservar elementos lingüísticos, sobre todo fonéticos, que en las zonas innovadoras evolucionan o se pierden (ibid.). Un ejemplo es el comportamiento de la *s* (/s/): se debilita o se pierde en áreas innovadoras (como Sevilla, Cádiz, Las Palmas, La Habana, San Juan, Cartagena) y se conserva en zonas conservadoras (Castilla, México, Bogotá, o La Paz) (ibid.).

Otro concepto relacionado con la idea de zonas innovadoras y conservadoras es el español atlántico introducido por Diego Catalán en 1958¹³. La definición del término ha variado con el

¹² "Vocablo, giro o rasgo fonético, gramatical o semántico de origen africano." Diccionario de la lengua española, <http://dle.rae.es/?id=111ZUw4>, consultado el 3 de diciembre de 2017.

tiempo e inicialmente abarcó todo el español de América (Rodríguez Muñoz, 2012:30). Sin embargo, en su definición más rigurosa refiere al español hablado en el sur de España, las Islas Canarias y las zonas costeras y caribeñas de Hispanoamérica. Lo que es más, el empleo del concepto implica una contraposición distinta a la habitual de "español de España" y "español de América", es decir, el español atlántico y el español castellano; el último refiriéndose al español hablado en España (excepto el sur) y en las zonas americanas, en la mayoría, áreas continentales e interiores. Si aceptamos esta contraposición se puede hablar de dos superdialectos del español, los cuales se distinguen en ciertos rasgos fonéticos y morfosintácticos (Izquierdo y Utrilla, 2010:32¹⁴). Autores como Rodríguez Muñoz (2012:30) mantienen que esta bipartición dialectal goza de vigencia y operatividad y prefieren el empleo de la denominación español atlántico, aunque tiene sus propias limitaciones, frente al español americano o al español de América.

Muchos lingüistas han querido identificar zonas dialectales más reducidas. Por ejemplo, Moreno Fernández (2000:35-50) identifica ocho áreas geolectales del español y presenta los rasgos principales de sus variedades cultas. Las tres variedades geolectales dentro de España que incluye son el español castellano, el español de Andalucía y el español de Canarias. Las cinco variedades americanas son el español del Caribe, el español de México y Centroamérica, el español de los Andes, el español de la Plata y el Chaco y el español de Chile. Al proponer tal categorización, Moreno Fernández nota que las variedades de España y de América comparten no solo los rasgos que se puede llamar "español general" sino también una gran mayoría de los rasgos que se manifiestan como variables - sobre todo en la fonética y la fonología (op. cit.: 35). Los casos que no coinciden a ambos lados del océano son pocos y sobre todo se hallan a nivel del léxico (op. cit.: 35).

3.2. ¿QUÉ RASGOS DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA ENSEÑAR?

En el apartado anterior hemos presentado algunas observaciones sobre la evolución y el carácter del español de América. Ahora nos centramos en las cuestiones pendientes desde el punto de vista de la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexionamos sobre qué rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos americanos incluir en la enseñanza y de qué forma, es decir, qué rasgos, cuándo y cómo enseñarlos en el aula. Partimos de que el modelo preferente de la enseñanza del español es la variedad castellana porque en el contexto finlandés y en los manuales finlandeses ha sido y sigue siendo el modelo principal. Sin embargo, queremos dejar claro que hoy día ya no se considera como el único modelo correcto del español sino como una más entre las muchas

¹³ Catalán, D. (1958). "Génesis del español atlántico. Ondas varias a través del océano", *Revista de historia canaria*, 123-124, 233-242.

¹⁴ Aleza Izquierdo, M. y J. M. Enguita Utrilla (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia, citado en Rodríguez Muñoz (2012:30).

variedades del español que existen y justamente por eso y por muchas otras razones, sería importante que los aprendices del español fueran conscientes de las variedades que existen en España y en América para estar preparados para comunicarse en una realidad hispanohablante multilingüe y multicultural. Después de una breve introducción del Plan Curricular del Instituto Cervantes, presentaremos las especificaciones del mismo plan en relación con la enseñanza de los rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos del español de América junto a las consideraciones de Andión Herrero y Gómez Sánchez (1998) y Andión Herrero (1999¹⁵ y 2003).

Como consta en el mismo plan, el Plan Curricular del Instituto Cervantes desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones del MCER del Consejo de Europa (Instituto Cervantes, 1997-2016a):

El objetivo de las descripciones es especificar los niveles del MCER —que se han desarrollado con valor general, es decir, independientemente de cualquier lengua concreta— para una determinada lengua nacional o regional y en términos del material específico que es considerado necesario para el desarrollo de las competencias de los alumnos.

A pesar de que el Plan Curricular tiene como modelo lingüístico la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, incluye rasgos fonéticos y morfosintácticos de otras normas cultas en sus descripciones, reconociendo la importancia de tener en cuenta la extensión geográfica del mundo hispánico y su gran número de hablantes a la hora de describir el español. Se han tenido en cuenta varias consideraciones a la hora de decidir qué rasgos de las otras normas cultas incluir (ibid.):

1. Son anotadas y comentadas especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico.
2. Están en relación con rasgos que les sirven de referencia y que son particulares —entiéndase, casi exclusivos— de la variedad elegida y que, por lo tanto, no se comparten con otras variedades del español; lo cual recomienda anotar la diversidad de realizaciones lingüísticas (gramaticales, fonéticas, nocionales...), siempre atendiendo de manera preferente a la representación de la norma culta de todas las variedades.
3. Son suficientemente generales y de fácil percepción para el aprendiente, además de tener un área de uso y validez amplia.
4. Son actuales y aportan una información útil para su competencia comunicativa.

En las descripciones de los niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) se presentan los rasgos de las otras variedades del español con información geográfica sobre su uso. Un ejemplo es la

¹⁵Andión Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*, vol. 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

presentación de los consonantes interdental en la sección "Los fonemas y sus variantes" de "Pronunciación" (Inventario A1-A2)¹⁶:

El sonido de la {z}:

Semejanza con el inglés {th} (think) pero más enérgica e interdental.

[Hispanoamérica y centro-sur de España] Seseo (ausencia a nivel fonemático del elemento interdental fricativo sordo /θ/ y presencia en su lugar de /s/). Alcanza todas las regiones y niveles sociales.

La gran mayoría de los estudiantes de español del Bachillerato finlandés estudian el español como lengua B3 lo que significa que el estudio de la lengua se inicia en el Bachillerato. Según los fundamentos del currículo nacional del Bachillerato finlandés¹⁷ (Opetushallitus, 2015), el objetivo de la enseñanza de las lenguas B3 es que los estudiantes consiguen el nivel de referencia A2.1¹⁸ durante sus estudios. De este modo las especificaciones del Plan Curricular para los niveles A1 y A2 tienen mayor relevancia para nuestro estudio y, por lo tanto, nos limitaremos nuestra discusión a los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos incluidos en los inventarios de los niveles de referencia A1 y A2.

3.2.1. Fonética

Aunque ya exista conciencia entre los profesores de español que la enseñanza de la pronunciación y de la entonación se debe realizar de una forma continua de la misma manera que se enseñan otros aspectos de la lengua, esto no se refleja muy bien en los materiales didácticos. Sigue siendo muy común que se preste atención a los aspectos más elementales de la pronunciación y de la entonación en el nivel básico, pero a partir de esto ya no se vuelve mucho al tema.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes da gran importancia a la enseñanza de la fonética y nota que se debe organizar de una manera progresiva distinguiendo tres fases: la fase de aproximación (los niveles A1-A2) 2), la fase de profundización (los niveles B1-B2) y la fase de perfeccionamiento (los niveles C1-C2). En la fase de aproximación es importante, sobre todo, familiarizarse con las características fundamentales de la pronunciación del español. En esta primera fase el objetivo es reconocer los patrones fónicos del español y la producción de sus esquemas básicos. En la fase de profundización, el objetivo es que el alumno se desarrolle su pronunciación acercándose a la del español y, hasta cierta medida, sea capaz de expresar estados

¹⁶ Plan Curricular del Instituto Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm#p1, consultado el 20 de octubre de 2016.

¹⁷ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015

¹⁸Se refiere al nivel A2.1. de la escala finlandés "Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko" basada en la escala del MCER.

emocionales a través de la lengua. En la fase de perfeccionamiento, el dominio de los aspectos fonéticos del español ya es muy similar a la de un nativo y, por ejemplo, a través de la entonación es capaz de expresar no solo estados de ánimo, sino que intenciones pragmáticas (ironía, cortesía). El Plan Curricular¹⁹ incluye la siguiente información sobre 1) el concepto de acento idiomático, 2) la entonación, 3) la variabilidad del acento y 4) la percepción de las pausas llenas para los niveles A1 y A2 (fase de aproximación):

- 1) Noción del concepto de {acento} como conjunto de hábitos articulatorios que indica la procedencia geográfica o sociocultural de los hablantes

Información sobre la variedad del español en el mundo en cuanto a la articulación de los sonidos

- 2) [Español de España, variedad castellana] Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas [Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos
- 3) [España] reúma, omoplato, varice, Óscar, vídeo
[Hispanoamérica] reuma, omóplato, várice, Oscar, video
- 4) Realizaciones propias de las distintas variedades del español

Con respecto a los fonemas se mencionan tres fenómenos muy extendidos: 5) la tendencia antihiática, 6) el yeísmo y 7) el seseo:

- 5) [Hispanoamérica y España] Tendencia antihiática fuerte en el habla coloquial. Secuencias vocálicas que son hiatos (habla culta) se pronuncian como diptongos y se cierra el timbre de la vocal átona: golp[íá]r por golpear, acord[íó]n por acordeón, pel[íé] por peleé, etc. En algunos países hispanoamericanos, particularmente en México, este cierre vocálico se da también en el nivel culto.

- 6) Palatal central {y} / lateral palatal {ll}: yeísmo y neutralización *poyo* / *pollo*:

[Hispanoamérica] Yeísmo generalizado (ausencia a nivel fonemático del elemento palatal lateral sonoro {ll} y presencia en su lugar del palatal fricativo sonoro {y})

[Colombia (cordillera oriental de los Andes, Boyacá, El Cauca), Ecuador (Loja, Azuay, Cañar), Perú (excepto Lima), Bolivia (excepto Tarija), Paraguay, Chile (excepto Chiloé), Uruguay (partes), Argentina (Corrientes, Misiones, la Rioja, Santiago del Estero)]. Conservación de la distinción {y} - {ll}

- 7) Consonantes interdental: sonido de la {z}: Semejanza con el inglés {th} (think) pero más enérgica e interdental

[Hispanoamérica y centro-sur de España] Seseo (ausencia a nivel fonemático del elemento interdental fricativo sordo /θ/ y presencia en su lugar de /s/). Alcanza todas las regiones y niveles sociales.

Andión Herrero y Gómez Sánchez (1998:130) sugieren que se introduzca el seseo y el yeísmo (mencionando las excepciones distinguidoras dentro del territorio americano) en el nivel

¹⁹ https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm, consultado el 1 de diciembre de 2017.

intermedio. Además, proponen que en ese nivel se presente también la realización aspirada de la /x/. Sugieren estos tres por considerarlos fenómenos sencillos, ya que, suponen una reducción o simple sustitución dentro del sistema fonético del español (castellano). Sin embargo, el Plan Curricular no menciona 8) la realización aspirada de la /x/ hasta el nivel C1-C2²⁰:

8) Pronunciación de la {j}:

a) Pronunciación relajada: reducción a una ligera aspiración *li[h]ero*

b) [Hispanoamérica] La [x] puede realizarse de diferentes formas:

- Realización aspirada [h] (Las Antillas, México (menos la altiplanicie), El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, costa de Ecuador, Venezuela y Colombia; España: Andalucía y Canarias)
- Realización velar, semejante al sonido peninsular [x], pero más suave (altiplanicie mexicana, Perú, Argentina, Ecuador, Bolivia y Paraguay)

A pesar de que quede fuera del enfoque de nuestro estudio, mencionamos que Andión Herrero y Gómez Sánchez (1998:129) añaden otros tres rasgos más para el nivel avanzado: neutralización de la /r/-/l/, realizaciones de la /s/ implosiva (tanto la aspirada como la elidida) y realizaciones de la /n/ implosiva.

La selección de Andión Herrero y Gómez Sánchez (1998:129) se basa en su propuesta de tres criterios para la enseñanza de rasgos fonéticos del español de América en la enseñanza que parte de una base peninsular:

1. los rasgos deben ser perceptibles para los alumnos (no son filólogos)
2. deben ser rentables para que merezcan la adquisición pasiva del estudiante
3. deben constar de un área de validez y vigencia extensa que justifique su presencia en el *input* al que se someterá el estudiante

Opinan que los rasgos fonéticos del español de América "no deben pasar a la competencia comunicativa del aprendiz" (op. cit.: 130), es decir, es suficiente que los estudiantes sean capaces de identificar y reconocer los rasgos de una forma pasiva. Notan que los rasgos fonéticos que difieren de la norma que están aprendiendo deben ser incluidos a partir del nivel intermedio para que los alumnos ya cuenten con cierto conocimiento del español y que hayan aprendido los sonidos de la norma.

El seseo y el yeísmo son fenómenos muy extendidos tanto en América como en España. En las variedades americanas el seseo es la norma; no se hace una distinción entre los fonemas /s/ y /θ/ - se pronuncia solo el fonema /s/. El español de las Islas Canarias se caracteriza por el seseo y en

²⁰ https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_c1-c2.htm#p5, consultado el 1 de diciembre de 2017.

Andalucía hay seseo urbano (excepto las zonas de Jaén, Granada y Almería) (Moreno Fernández, 2000:40). Lo que es más, el yeísmo es característico de todas las variedades del español. El Diccionario panhispánico de dudas (Real Academia Española, 2005²¹) define el yeísmo y su extensión de la siguiente manera:

Consiste en pronunciar como /y/, en sus distintas variedades regionales, el dígrafo *ll* (→ *ll*): [kabáyo] por *caballo*, [yéno] por *lleno*. El yeísmo está extendido en amplias zonas de España y de América y, aunque quedan aún lugares en que pervive la distinción en la pronunciación de *ll* e *y*, es prácticamente general entre los jóvenes, incluso entre los de regiones tradicionalmente distinguidoras. Su presencia en amplias zonas, así como su creciente expansión, hacen del yeísmo un fenómeno aceptado en la norma culta.

Según Moreno Fernández (2000:39,43,44) en el español castellano solamente se hace la distinción de *ll* e *y* en generaciones mayores y en zonas rurales, y en América hay algunas zonas de distinción de *ll* e *y* (Paraguay y zonas occidentales de los Andes).

3.2.2. Morfosintaxis

En cuanto a la incorporación de los aspectos morfosintácticos del español de América en los manuales de ELE, Andiñón Herrero (Andiñón Herrero 1999:1392-1395²²) propone que los siguientes rasgos se incluyen al nivel inicial:

- 1) el género de algunos nombres
- 2) el uso de *ustedes* (substitución de *vosotros* por *ustedes*)
- 3) el nuevo ordenamiento sintáctico (*más nada, más nadie, más nunca*)
- 4) el uso de preposiciones
- 5) los valores de las formas verbales (verbo en plural)
- 6) las expresiones afirmativas y negativas, interjecciones

Para el nivel intermedio sugiere (ibid.) los siguientes fenómenos:

- 7) el nuevo ordenamiento sintáctico (anteposición y substitución del posesivo)
- 8) el voseo
- 9) el uso de preposiciones (fenómenos más complejos)
- 10) la adverbialización de adjetivos
- 11) el uso especial de adverbios

Los fenómenos más complejos serían para el nivel avanzado (ibid.):

²¹ <http://lema.rae.es/dpd/?key=ye%C3%ADsmo>, consultado el 15 de septiembre de 2017.

²² Andiñón Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*, vol. 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

- 12) los sufijos sustantivos *-ada, -ida, a/u/ongo*
- 13) los valores de las formas verbales (pretérito indefinido/pretérito perfecto)

Para el nivel superior quedaría (ibid.):

- 14) el uso reflexivo de verbos

Para la inclusión de estos rasgos, Andi3n Herrero (ibid.) sugiere tareas con material escrito, por ejemplo, tareas de di3logos escritos. En este tipo de ejercicio hay dos di3logos escritos del cual uno ser3a del espa3ol peninsular y el estudiante debe distinguir y notar las diferencias morfosint3cticos entre los dos textos.

El inventario del Plan Curricular para los niveles A1 y A2 comparte solo dos de los fen3menos gramaticales sugeridos por Andi3n (ibid.) para los niveles inicial y intermedio (1-11), o sea, el uso de *ustedes* (ver 4) a continuaci3n) y el voseo (ver 4) y 6) a continuaci3n). Por ejemplo, (3) el nuevo ordenamiento sint3ctico (*m3s nada, m3s nadie, m3s nunca*), se menciona en el inventario del nivel B1 del Plan Curricular: [Hispanoam3rica] Distinta distribuci3n sint3ctica: *m3s nunca*²³. Presentamos a continuaci3n todos los fen3menos gramaticales de las variantes americanas incluidos en el Plan Curricular para los niveles A1 y A2²⁴:

- 1) Hipoc3rísticos y diminutivos:

A1: [Hispanoam3rica] Chayo (Rosario), Chava (Isabel), G3icho (Luis), Pancho (Francisco)

- 2) Formas de tratamiento

a) A1: [Ecuador y Colombia] Don y do3a + nombre / apellido sin connotaci3n despreciativa. Uso exclusivo con sustantivo para ciertos estratos sociales

b) A1: [Rep3blica Dominicana]

Su merced

- 3) Los posesivos

A2: [Hispanoam3rica] Tendencia a expresar la posesi3n mediante estructuras pospuestas. Posesivos pospuestos anal3ticos y sint3ticos

el libro tuyo [= tu libro]

la escuela de nosotros [= nuestra escuela]

- 4) El pronombre

²³ https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm, consultado el 1 de diciembre de 2017.

²⁴ https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm, consultado el 1 de diciembre de 2017.

- a) A1: [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Forma *vos* para 2.^a persona del singular. Coexistencia del tuteo con mayor o menor alternancia de formas con el voseo
- b) A1: [México, excepto Chiapas, y El Caribe] Uso exclusivo del tuteo
- c) A1: [Hispanoamérica, España: variedades meridionales y Canarias] Uso exclusivo de la forma *ustedes* para la 2.^a persona del plural. Ausencia de las formas *vosotros/-as*
- d) A1: [Hispanoamérica] Tendencia a utilizar sujetos pronominales
Yo estudio español.
- e) A1: [Hispanoamérica] Tendencia a usar formas reflexivas
desayunarse, tardarse, amanecerse, robarse
- f) A2: [Hispanoamérica] Uso del femenino *la* (referido a ideas, acciones, situaciones):
Lo pasamos bien [España]. / *La pasamos bien* [Hispanoamérica].
- g) A2: [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Formas para el voseo (*vos*)
con vos, a vos, para vos
- 5) El adverbio y las locuciones adverbiales
- a) A1: [Hispanoamérica] Preferencia por las formas *acá* y *allá*
- b) A1: [Hispanoamérica] Uso de adverbios con significados propios
ahoy [= ahora + hoy] *ahora por hoy*
- c) A1: [Hispanoamérica] Uso de *demasiado* por *mucho*, *muy*
- d) A1: [Hispanoamérica] Uso de *también no* por *tampoco*
- e) A2: [Hispanoamérica] Uso de *arriba* de por *encima de*
Bailó arriba de una mesa.
- 6) Tiempos verbales de indicativo: presente
- a) A1: [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Formas voseantes verbales. Diversidad según dos tipos predominantes: *am-áis, com-ís, viv-ís* y *am-ás, com-és, viv-ís*
Vos am-áis, com-ís, viv-ís [Sierra de Ecuador, zona meridional de Perú, Chile, noroeste y porción patagónica de Argentina y Bolivia (Oruro y Potosí)]
Vos am-ás, com-és, viv-ís [México (Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo), Centroamérica (excepto mitad oriental de Panamá), Colombia (costa pacífica y andina), Venezuela (interior), Ecuador (costa), Bolivia (excepto Concepción), Argentina (Misiones, Corrientes, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y Tierra del Fuego) y Uruguay (excepto zona ultraserrana)]
vos am-ás, com-és, viv-ís; Tú am-ás, com-és, viv-ís [Oriente y Sur de Bolivia, Uruguay (Montevideo)]
- b) A1: [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Irregularidades de *ser*
Vos sos.
- c) A1: [Hispanoamérica] Tendencia al uso de la perífrasis *voy a* + infinitivo con valor de presente

7) El imperativo

A2: [Chiapas (México), Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Zulia (Venezuela), Ecuador, Arequipa (Perú), Bolivia, Argentina, Chile] Imperativo de la forma *vos*: -á, -é, *t*²⁵

8) El sintagma verbal

a) A2: [Hispanoamérica] Tendencia al uso de la perífrasis *estar* + gerundio con valor puntual

Está viniendo [= viene].

b) A2: [Panamá, Ecuador, Bolivia] *saber* + infinitivo con valor de *soler* + infinitivo

9) La oración simple

a) A1: [El Caribe] Tendencia a la presencia de sujeto explícito pronominal con orden SVO

Yo soy...

b) A1: [Hispanoamérica] Tendencia a personalizar el verbo *haber* (se interpreta como sujeto un complemento)

Habían cajas por todas partes.

Hubieron muchas gentes.

Habíamos muchos.

c) A2: [Hispanoamérica] Tendencia a personalizar el verbo *hacer* (se interpreta como sujeto un complemento)

Hacen dos días que estoy aquí.

Ya hicieron dos años que llegué.

Hacían días que llegué.

10) Oraciones compuestas por subordinación

A2: [México, América Central y región andina] *Hasta* sin *no* con valor de inicio o término

Viene hasta hoy.

3.2.3. Léxico

En lo referente al léxico americano en los manuales de ELE²⁶, Andión Herrero (2003) presenta varias consideraciones. En general Andión Herrero (op. cit.:107) opina que los manuales deberían hacer énfasis en el hecho de que el léxico mayoritario es compartido por todos los hispanohablantes, en vez de enfatizar el hecho de que las variedades del español se distinguen más en el léxico que en los otros sistemas lingüísticos. Mantiene que el léxico americano que se incorpora en los manuales debe responder a criterios que permiten que sea tratado dentro de campos léxico semánticos para garantizar una asociación temática con el contenido de las unidades del manual (op. cit.: 123).

²⁵ tomá, poné, escribí, decí, salí, vení, tené, hacé, poné, medí, jugá, queré, oí

²⁶ Se refieren a manuales de E/LE que parten de la norma castellana.

Considera que deben destacar los americanismos que tengan mayor extensión, gracias a su rentabilidad al pasar al lexicón pasivo del aprendiz (ibid.). Añade que en algún momento podría ser interesante mostrar la variedad léxica dentro de los diferentes países hispanoamericanos evitando en todo caso las zonas muy reducidas y los niveles sociales dentro de un mismo país. A la hora de programar la enseñanza del léxico americano, el autor sugiere aprovechar los contenidos temáticos del Plan Curricular del Instituto Cervantes para tratar diferentes campos léxico-semánticos, por ejemplo, los medios de transporte se podrían tratar en "Servicios de transportes, medios de locomoción" o monedas, alimentos, ropas en "Compras y negocios". Andión Herrero opina que los tabuísmos, eufemismos y diseufemismos podrían aparecer a la hora de presentar los propios de la norma peninsular (op. cit: 124). En cuanto a las actividades para practicar el léxico americano, el autor comenta que se pueden utilizar textos orales y escritos, preferiblemente reales, de tipo informativo y no especializado, que contengan una buena representación de un campo léxico semántico (ibid.). A base de estos textos los alumnos pueden ir identificando el vocabulario americano y se pueden elaborar ejercicios de huecos en blanco, de señalar equivalencias, de una lista de sinónimos peninsulares de los americanismos.

Con respeto al área tabú del léxico, Andión Herrero (op. cit. 117) propone que los tabuísmos, eufemismos y diseufemismos pueden empezar a aparecer en los manuales. Sería importante enseñar, sobre todo, aquellos términos que son tabús en unas áreas del mundo hispánico, pero en otras no. Según Andión Herrero (op. cit. 117) son estos términos que pueden causar violentos conflictos en la conversación. Un ejemplo sería el verbo *coger* ('tomar') que se considera una palabra vulgar para expresar el significado de 'hacer el coito' en muchos países de América.

En lo referente al léxico, el Plan Curricular incluye algunos rasgos léxicos hispanoamericanos en el inventario A1-A2 de la sección "Nociones generales"²⁷. En el nivel A1 están *lindo*, *hermoso*, *acá*, *allá*, *okay* ('de acuerdo'), *son veinte para las diez y en la mañana/tarde/noche* ('por la mañana') y, en el nivel A2, *otra vuelta* ('otra vez'), *libra(s)* ('un peso'), *arriba (de)* ('encima de') y *importar*. Cabe notar que el Plan Curricular incluye los adverbios *acá* y *allá* también en los rasgos morfosintácticos para el nivel A1 (véase el apartado 3.2.2.)

4. LA ENSEÑANZA DE ELE EN FINLANDIA

En este capítulo presentaremos el marco teórico de nuestro estudio, es decir, el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, el MCER y los fundamentos del currículo nacional

²⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_inventario_a1-a2.htm, consultado el 11 de diciembre de 2018.

para lenguas extranjeras en el Bachillerato finlandés. Terminaremos esta parte con algunas reflexiones generales sobre los manuales de ELE en el Bachillerato finlandés.

4.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La enseñanza comunicativa de lenguas ha sido el enfoque dominante en Finlandia, y en muchas partes del mundo, durante más de veinte años - por lo menos en la teoría y en los currículos (Harjanne y Tella, 2008:743). Sus influencias se pueden ver claramente tanto en el MCER como en los fundamentos de los últimos planes educativos del Bachillerato (Opetushallitus 2003b y 2015). El objetivo central del enfoque comunicativo es el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. En vez de presentar la lengua extranjera como un código lingüístico se enfoca en desarrollar la habilidad de los estudiantes para expresar significados y para comunicar con la lengua extranjera en situaciones interactivas. Según la definición del Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes²⁸) la competencia comunicativa "es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico {cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma}"²⁹. La competencia comunicativa incluye varias competencias interrelacionadas. M. Canale (1983³⁰) presenta cuatro: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. A estas, J. Van Ek (1986³¹) añade la competencia sociocultural y la competencia social. Como se puede notar de las definiciones, comunicar de una manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones y contextos requiere una variedad de competencias.

²⁸Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm, consultado el 23 de marzo de 2017.

²⁹ Hymes, D. H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47, citado en el Diccionario de términos clave del ELE de Instituto Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm, consultado el 23 de marzo de 2017.

³⁰ Canale, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83, citado en el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm, consultado el 23 de marzo de 2017.

³¹ Van Ek, J. (1986). "Objectives for Foreign Language Learning" Vol I. Estrasburgo: Council of Europe, citado en el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm, consultado el 23 de marzo de 2017.

Pensamos que ser consciente de y conocer la variación geográfica de una lengua forma parte de la competencia comunicativa ya que esta información está relacionada con las subcompetencias mencionadas. Además, opinamos que estos conocimientos deben incrementarse de la misma manera que se incrementan otros conocimientos sobre la lengua meta y las habilidades lingüísticas y no lingüísticas, es decir, hay fenómenos con los que se debe familiarizarse desde el nivel más básico del estudio de una lengua y otros que vienen más tarde en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

4.2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Hemos referido al MCER anteriormente al presentar las especificaciones del Plan Curricular, pero considerando la gran influencia de esta obra en la enseñanza de lenguas en Finlandia, opinamos que es apropiado introducirla brevemente aquí. El MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación) proporciona una base común para la enseñanza de lenguas en Europa. Un objetivo importante de la obra es unificar la enseñanza de lenguas en los distintos países miembros de la Unión Europea. El MCER establece una escala de seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) que describen el nivel de dominio y las acciones que el estudiante es capaz de realizar en la lengua. No obstante, el MCER es una obra general que sirve para todas las lenguas y, por lo tanto, no ofrece especificaciones para una lengua concreta. Siendo una obra unificadora, el MCER influye también en la enseñanza de lenguas extranjeras en Finlandia. Un ejemplo concreto es la adaptación finlandesa, "Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko" (Opetushallitus, 2015:243), de la escala de seis niveles de referencia del MCER que tiene un rol importante en la evaluación de lenguas extranjeras en Finlandia.

4.3. EL CURRÍCULO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL BACHILLERATO FINLANDÉS

A continuación, presentaremos los fundamentos del nuevo plan educacional del Bachillerato de 2015 el cual se entró en vigencia al principio del año académico 2016 - 2017. Ya que se ha entrado en vigencia el nuevo currículo nos parece más oportuno concentrarnos en él, aunque haremos referencia al currículo anterior de 2003 al comparar los objetivos relacionados con la competencia intercultural.

En Finlandia el Ministerio de Educación define los fundamentos del plan educacional para el Bachillerato finlandés. Basándose en estos fundamentos cada municipalidad crea su propio plan educacional. Después de esto, cada instituto de Bachillerato prepara su plan educacional según el plan educacional de la municipalidad. El español no tiene plan propio en los fundamentos del plan

educacional, sino que existe un plan común para todas las lenguas extranjeras. Según el nivel del estudio de la lengua (A1, A2, B1, B2, B3³²) hay especificaciones distintas.

La mayoría de los estudiantes de español de Bachillerato empiezan sus estudios en el primer año del Bachillerato y siguen la programación de las lenguas B3. Algunos estudiantes tienen estudios previos del español (lengua A1, A2 o B2), pero la mayoría de los estudiantes no. Por esta razón tiene sentido que los manuales de español destinados a estudiantes del Bachillerato empiecen "desde cero" y que sigan las especificaciones del plan educacional para las lenguas de nivel B3. Sin embargo, el Ministerio de Educación ni ninguna otra entidad pública controla que el contenido de los manuales respete los fundamentos del plan educacional. Básicamente son las interpretaciones de los fundamentos del currículo nacional de los que crean los materiales didácticos las que se reflejan en ellos.

En los fundamentos del plan educacional se definen tanto objetivos generales para todas las lenguas extranjeras, incluyendo objetivos para la evaluación (Opetushallitus, 2015:107 - 109), como objetivos para la enseñanza de las lenguas de los diferentes niveles (véase nota anterior) (op. cit: 109-128). En lo que atañe a los objetivos generales para todas las lenguas extranjeras presentaremos ahora un resumen concentrándonos en las partes más relevantes para nuestro estudio. Con respecto a los diferentes niveles, nos centramos en las especificaciones para las lenguas B3.

Según los fundamentos del nuevo plan educacional del Bachillerato (Opetushallitus, 2015), la enseñanza se ve como un proceso amplio en el que el estudiante tiene un rol activo. El rol del profesor es más bien de facilitador, es decir, el profesor no enseña, sino que ayuda a facilitar el proceso de aprendizaje del alumno. Este planteamiento se ve claramente en las pautas y objetivos generales para las lenguas extranjeras. Según los fundamentos del nuevo plan educacional, la enseñanza de las lenguas extranjeras ayuda al alumno a desarrollar sus habilidades lingüísticas en diferentes lenguas, a ampliar su competencia multilingüe y a desarrollar sus habilidades metalingüísticas. Asimismo, la enseñanza refuerza el deseo y la habilidad de los alumnos para actuar en ambientes y contextos culturalmente, internacionalmente y lingüísticamente diversos. Además, la enseñanza ayuda al alumno a contemplar el significado de las actitudes y de los valores y a desarrollar su habilidad para actuar de una manera constructiva en diferentes contextos. Se menciona también que la enseñanza les ofrece a los estudiantes las herramientas necesarias para poder participar e influir de forma activa a nivel global. (op. cit: 107)

³² El estudio de la lengua A1 (en la mayoría de los casos, la lengua A1 es inglés) empieza normalmente en el tercer año de la educación básica y es obligatorio. El estudio optativo de la lengua A2 empieza normalmente en el cuarto o quinto año de la educación básica. El estudio obligatorio de la lengua B1 (en la mayoría de los casos, la lengua B1 es sueco) empieza en el sexto año de la educación básica. El estudio de la lengua B2 empieza en el octavo y es optativo. El estudio de la lengua B3 empieza en el Bachillerato.

El estudio de la lengua B3 empieza en el primer año del Bachillerato e incluye ocho cursos nacionales que se dividen a los tres años que duran normalmente los estudios de Bachillerato. Los objetivos principales para la enseñanza de las lenguas B3 son (op. cit: 117)³³:

- 1) El estudiante considere relevante y significativo la expansión de su repertorio lingüístico.
- 2) El estudiante se desarrolle como hablante de la lengua meta de un mundo multicultural tanto en las comunidades nacionales, europeos como globales.
- 3) Que el estudiante sea capaz de evaluar sus propios conocimientos al respecto a los objetivos del nivel A2.1 de la escala "Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko" (Opetushallitus, 2015:243) basado en la escala del MCER.

El tercer objetivo incluye que el estudiante sea capaz de establecer metas, de evaluar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de seguir desarrollando estas habilidades.

Si comparamos los objetivos del nuevo currículo de 2015 con el anterior (Opetushallitus 2003b) hay un cambio en cómo se presentan los objetivos relacionados con la competencia intercultural, es decir, no se dan solo a un nivel general, sino que están integrados en las descripciones de los cursos. Además, se precisa que tipo de habilidad o conocimiento intercultural se debe desarrollar en un curso específico. Pensamos que esta integración refleja la visión que el desarrollo de la competencia intercultural se considera como algo que abarca todo el estudio de una lengua desde el principio. A continuación, presentaremos las descripciones de los ocho cursos (Opetushallitus, 2015:117 - 118)³⁴:

1. *Vamos a conocernos y vamos a conocer la nueva lengua*
Se conoce la condición del nuevo idioma en el mundo y en relación con los otros idiomas que el estudiante ha estudiado o sabe anteriormente. Se practica la interacción en situaciones de día a día y las estrategias necesarias para esas situaciones. Se practican las frases más importantes de la cortesía.
2. *De viaje por el mundo*
Se practica la sobrevivencia en diferentes situaciones que tienen que ver con los encuentros sociales y las situaciones comunicativas más habituales. Se practica más el uso de las estrategias de compensación y otras estrategias comunicativas.
3. *Las cosas importantes de la vida*
En este curso se practican las habilidades interactivas a través de diferentes medios y redes de comunicación. Los temas y situaciones tienen que ver con el día a día de los jóvenes, sus relaciones personales y sus redes, sus intereses, su tiempo libre y sus aficiones.
4. *Vidas variadas*
Se presta atención a las posibles diferencias entre códigos sociales en la interacción. Se practica la comunicación escrita en cantidades pequeñas. Los temas del curso tratan la comunicación en encuentros interculturales en Finlandia y en el extranjero.

³³ La traducción es nuestra.

³⁴ La traducción es nuestra.

5. *El bienestar y el cuidado*

Se practica cómo ser interlocutor y usuario de idioma con buenas habilidades de escuchar en diferentes situaciones comunicativas a través de diferentes medios y redes de comunicación. Se practica cómo presentar las opiniones y cómo tener negociaciones de significado relacionados con temas del día a día. Se conocen textos relacionados con el bienestar, las relaciones personales y las etapas de la vida y se practica la conversación sobre estos temas. Se reflexiona sobre los cambios a la interacción y al bienestar causados por la tecnología y la digitalización.

6. *Cultura y los redes y medios de comunicación*

Se fomenta la multilectoescritura³⁵. Se acercan a los fenómenos culturales y a los redes y medios de comunicación de las áreas geográficas de la lengua meta desde un punto de vista actual y atractivo para los jóvenes.

7. *El estudio, el trabajo y el futuro*

Se presta atención a la propiedad cultural de la comunicación. Los temas están relacionados con la escuela, los estudios y la vida laboral posteriores y los planes de futuro de los jóvenes.

8. *Nuestro mundo*

Se continúa practicando la conversación y se repasan contenidos lingüísticos según las necesidades de los estudiantes. Se conocen diferentes posibilidades de participar en la cooperación internacional. Los temas surgen de la naturaleza, de diferentes hábitats vive y de un estilo de vida sostenible.

En general se mantiene que en los primeros cursos se enfoca en situaciones comunicativas orales y en situaciones comunicativas escritas relacionadas a las situaciones orales. Se practica también la comprensión auditiva. La proporción de la comunicación escrita va aumentando gradualmente, pero en todos los cursos se sigue practicando la comunicación oral. Un objetivo central es desarrollar las capacidades para la comunicación en situaciones de día a día. Según es necesario se reservará tiempo para temas que se hayan elegido juntos y para temas actuales. En todos los cursos se pueden fomentar las habilidades de multilectoescritura a través de la literatura, el cine, la música, el teatro, el arte visual o la media. En los cursos se conocen diferentes tipos de textos. Se puede organizar enseñanza interdisciplinaria junto con otras materias. Las estructuras de la lengua son aprendidas, practicadas y revisadas de una forma flexible con relación a temas adecuadas. Desde el principio se presta atención al desarrollo de los buenos hábitos de pronunciación. (Opetushallitus, 2015:117)

4.4. MANUALES DE ELE EN EL BACHILLERATO FINLANDÉS

A nivel práctico un nuevo currículo lleva a la creación de nuevos materiales didácticos. En el caso del español, la gran mayoría de los manuales de español publicados en Finlandia antes del 2010 han tenido como mercado meta principal los estudiantes adultos. En consecuencia, ha sido algo muy normal utilizar manuales destinados a estudiantes adultos en los institutos de Bachillerato. Hoy día ya existen manuales de español destinados a estudiantes de Bachillerato que siguen los fundamentos del currículo nacional. Esto deberá por una parte al crecimiento de la cantidad absoluta de los estudiantes del español en el Bachillerato durante los últimos quince años y, por otra parte, a la

³⁵ Se refiere al término "monilukutaito" en finlandés. En inglés existe el término "multiliteracy".

popularidad del español en comparación con las otras lenguas extranjeras optativas³⁶. De los grandes editoriales finlandeses, *Otava* ha publicado el primer libro de su nueva serie de español para el Bachillerato (*Nos vemos*, Otava, 2018) y *Sanoma Pro* publicará el primer libro de su nueva serie (*Mi mundo*, Sanoma Pro) en 2019. Además, existen dos manuales digitales, el de *Tabletkoulu* y el de *e-Oppi*, que siguen el nuevo currículo de 2015. Las series de manual de papel de Bachillerato completas más actuales, *¡Dime!* (Otava) y *¡Acción!* (Sanoma Pro), fueron publicadas a principios de la década 2010, y aunque siguen el currículo anterior de 2003, muchos profesores las siguen utilizando en los institutos de Bachillerato.

4.5. EL ESPAÑOL AMERICANO EN LOS MANUALES DE ELE FINLANDESES

Este epígrafe se ha elaborado a base del estudio de Pesola-Gallone (2009). En su estudio analizó la presencia implícita y explícita de rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos americanos en siete series de manuales finlandeses del español para finófonos publicadas entre los años 2000 y 2010. Las series eran *Entre amigos*, *Es español*, *Español Uno* y *Español Dos*, *¡Fantástico!*, *Mucho Gusto*, *Nuevo Mundo* y *¿Qué tal?*. El objetivo de su estudio fue ver qué rasgos se encontraban, en qué contexto y cuál era la posición del español de América en los manuales en comparación con el español hablado en España. Quiso investigar también si había diferencias entre las series en la presentación de estos rasgos. En su análisis encontró rasgos de las tres categorías en todos los manuales, pero había diferencias notables en la apariencia y la cantidad de los rasgos. Los fenómenos fonéticos que se hallaban en el corpus fueron el seseo, la aspiración o pérdida del fonema /s/, el yeísmo, el zeísmo, la asibilación de *-r* y *-rr* y la entonación. El fenómeno más común fue el seseo que se encontraba en todas las series. El yeísmo se hallaba en cinco series y el zeísmo en tres series. Los demás fenómenos eran más infrecuentes y aparecían solo una vez.

Pesola-Gallone (ibid.) encontró rasgos morfosintácticos americanos en todas las series menos en *Nuevo mundo*. Los fenómenos encontrados fueron el uso del pronombre *ustedes*, el voseo, el uso del *pretérito indefinido* en vez del *pretérito perfecto*, el uso de la estructura *ir a + infinitivo* en vez del *futuro*, el uso de los pronombres *lo* y *le* y el uso de determinantes, adverbios,

³⁶ La enseñanza del español en los institutos de Bachillerato finlandeses se ha realizado de una forma relativamente extensa poco tiempo si se compara con otras lenguas extranjeras que se estudia como lengua B2 y B3 como, por ejemplo, el alemán y el francés, las cuales tienen una tradición más larga en la educación finlandesa. Las estadísticas de Opetushallitus (2003a y 2014) demuestran la situación: en el año 1999 de todos los estudiantes que graduaron del Bachillerato el 47 % estudió alemán como lengua B2 o B3 y el 21,9 % estudió francés mientras el número correspondiente del español fue el 4,1 % de los estudiantes. Si comparamos estos porcentajes con los de 2013, se puede ver un cambio drástico: el alemán 8,3 %, el francés 6,4 %, el español 6,1 % y, por no olvidar otra lengua importante, el ruso 2,5 % (en 1999, 4,7 %). A pesar de la tendencia general de estudiar menos las lenguas B2 o B3, las estadísticas ilustran que el porcentaje de estudiantes del español creció durante 1999 y 2013 y que estuvo ya casi al mismo nivel con el francés en 2013.

preposiciones, y morfemas derivativos. El rasgo más común fue el uso del pronombre *ustedes* el cual se encontró en todas las series. Lo siguió el uso de morfemas derivativos, el voseo y el uso de adverbios.

La categoría más abundante fue el léxico americano lo cual es justificable teniendo en cuenta que las diferencias más grandes entre el español hablado en España y en América se encuentran en el léxico (op:cit. p. 91). Muchas palabras se repetían en los manuales. Las palabras fueron divididas en los siguientes campos semánticos: *medios de transporte, comida y bebida, ropa y accesorios, viaje, casa, trabajo y estudio, lugares y establecimientos, personas, saludos y expresiones, deporte y pasatiempo, salud y aparatos eléctricos*. Las palabras que no coincidieron con ninguno de estos campos fueron divididas en tres grupos: *adjetivos, substantivos y verbos*.

Además, Pesola-Gallone encontró fenómenos parecidos a los mencionados por Andión Herrero (2003) en sus estudios. En los manuales aparecía vocabulario que no era necesariamente rentable para un aprendiz de nivel inicial o intermedio por su singularidad y su extensión limitada. Además, había errores claros y generalizaciones, sobre todo, al precisar la prevalencia geográfica de las palabras lo que puede causar que el estudiante reciba una imagen equivocada del uso de las palabras en los países hispanohablantes. Asimismo, en algunos manuales el papel de los personajes latinoamericanos se parecía al español hablado en la España peninsular. Los rasgos aparecían tanto explícitamente como implícitamente y tanto en un contexto apropiado como en listas de vocabulario. Las variantes fueron utilizadas muy poco en los ejercicios lo que no correspondía con los objetivos del enfoque comunicativo (Pesola-Gallone, 2009:91). El español hablado en España fue presentado como el estándar, lo que, según Pesola-Gallone (ibid.) se puede justificar teniendo en cuenta la situación geográfica de Finlandia y los principios del MCER. Había muchas diferencias entre las siete series. La serie que más rasgos del español americano se presentaba fue *¿Qué tal?*. En segundo lugar, estaban *Entre Amigos y Mucho Gusto*. Luego venían *Español Uno y Dos* y *¡Fantástico!* Las series que menos rasgos incorporaban fueron *Es español* y *Nuevo Mundo*.

5. ANÁLISIS DE LA PRESENCIA Y DE LA ENSEÑANZA DE RASGOS FONÉTICOS, MORFOSINTÁCTICOS Y LÉXICOS EN LA SERIE DE MANUALES *¡DIME!*

En el presente trabajo hemos querido incluir únicamente manuales actuales de uso extendido destinados principalmente a estudiantes del Bachillerato. Asimismo, teniendo en cuenta el análisis exhaustivo de Pesola-Gallone (2009) de los rasgos americanos de siete series de manuales

finlandeses de ELE publicados a partir del 2000³⁷ hemos considerado más útil centrarnos en manuales publicados a partir del año 2010. La serie de manuales *¡Dime!* cumple con los requisitos puesto que ha sido publicada a partir del año 2010 siendo una de las más actuales en formato tradicional destinada a estudiantes del Bachillerato. La serie consta de cuatro manuales, *¡Dime! 1* (2013, edición revisada), *¡Dime! 2* (2014, edición revisada), *¡Dime! 3* (2011) y *¡Dime! 4* (2012), los cuales forman el corpus del presente trabajo. Inicialmente nuestra intención era incluir en el corpus otros manuales destinados a estudiantes del Bachillerato³⁸, pero por la extensión limitada de este trabajo y la gran cantidad de material que encontramos en el manual elegido, nos hemos restringido a analizar detalladamente la serie *¡Dime!*.

En la parte empírica de nuestro trabajo presentaremos y analizaremos los rasgos típicamente americanos encontrados en el corpus. Además, analizaremos el modelo lingüístico y la presencia de las variedades americanas en comparación con el modelo lingüístico. Para conseguir una imagen más completa de la presencia del español de América en el corpus consideraremos también la información general sobre la unidad y la diversidad del español que se presenta. En el análisis se incluirán solo los rasgos lingüísticos y la información lingüística sobre el español de América, excluyendo, por ejemplo, la información histórico, geográfico, cultural o sociocultural sobre América. El análisis de los rasgos lingüísticos se dividirá en tres partes: la fonética, la morfosintaxis y el léxico. Limitaremos nuestro análisis a la información que se presenta en los manuales excluyendo las guías de profesor, las publicaciones de respuestas clave y otros materiales adicionales. Por la naturaleza limitada del presente trabajo no se incluirá un análisis del material auditivo. En otra ocasión, sería interesante analizar todo el material auditivo y, por ejemplo, ver en qué medida se ofrecen muestras de diferentes variedades del español. En el análisis del léxico no se incluirán palabras para denominar comidas u otros fenómenos típicos de los países americanos que se utilizan también en España (por ejemplo, *taco*, *gaucho* etc.), ya que se utiliza la misma palabra en los dos continentes. A lo largo del análisis opinamos sobre la información del español de América a la luz de la investigación lingüística y nuestra propia experiencia como profesora de español en el Bachillerato y como autora de una serie de manuales de español. Después del análisis crítico presentaremos una síntesis de los resultados de nuestro estudio. Comparamos los resultados de nuestro estudio con los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes y con los

³⁷*Entre Amigos* (Tammi), *Es español 1 y 2* (Finnlectura), *Español Uno y Español Dos* (Finnlectura), *¡Fantástico! 1-4* (Tammi), *Mucho gusto 1 y 2* (Otava), *Nuevo Mundo* (Edita) y *¿Qué tal? 1 y 2* (Tammi).

³⁸*¡Acción!* (Sanoma Pro) es otro manual en formato tradicional y se basa en los fundamentos del currículo nacional de 2003. Incluso existen dos manuales digitales: *¿Hablas español?* (e-Oppli) y los cursos de español de Tablet-koulu. Estos se basan en los fundamentos del currículo nuevo de 2015. A la hora de realizar el análisis aún no se habían publicado todos los cursos de estas dos series digitales, es decir, faltaba gran parte de los contenidos en comparación con los manuales tradicionales completos.

resultados de los estudios de Andión Herrero y Gómez Sacristán (1998), de Andión Herrero (1999³⁹), de Andión Herrero (2003) y de Pesola-Gallone (2009). A continuación, introduciremos la serie *¡Dime!* y comentamos el modelo lingüístico. Después consideramos la información general lingüístico y, por último, nos enfocamos en el análisis detallado de los rasgos americanos encontrados en el corpus.

5.1. *¡DIME!* Y EL MODELO LINGÜÍSTICO

La serie de manuales *¡Dime!* consta de cuatro libros. Cada libro engloba los contenidos de dos cursos de Bachillerato. *¡Dime!* está destinada principalmente a estudiantes del Bachillerato y de esta manera sigue los fundamentos del currículo nacional de 2003. Sin embargo, se recomienda también a estudiantes adultos como se menciona en la página web de Otava⁴⁰. En la descripción de la serie se hace destacar lo divertido que es estudiar español con esta serie haciendo referencia a la historia emocionante de los personajes del libro⁴¹: Arto, un chico finlandés, su novia Carmen, una estudiante universitaria española, y la familia de Carmen, los Fernández. Son muchos los personajes del libro y los sucesos de sus vidas juegan un gran rol en todo el material, tanto en los textos como en los ejercicios. La mayoría de los personajes del libro son españoles, pero también hay personajes americanos: Marta, una amiga colombiana (aparece desde el libro 1), Norberto, un compañero de curso cubano de la protagonista Carmen (aparece desde el libro 3) y, Lidia, la jefa argentina de Arto (aparece en el libro 3). Además, desde el primer libro aparece un personaje andaluz de Sevilla (Manuel) y un personaje de Melilla (Jacobo).

La protagonista del manual, Carmen, y su familia viven en Madrid. Al principio de la historia de *¡Dime!*, el protagonista finlandés, Arto, todavía no habla muy bien español y son Carmen y sus familiares las primeras personas con quienes practica la nueva lengua. De este modo el modelo lingüístico de Arto, en la historia de *¡Dime!*, es la variedad castellana que habla Carmen y su familia. El contexto de la historia hace natural que el modelo lingüístico del libro sea también la variedad castellana. A lo largo de los cuatro libros, Arto va aprendiendo español según este modelo y a pesar de que tiene encuentros con algunos hablantes de otras variedades⁴², no tiene

³⁹ Andión Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*, vol. 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

⁴⁰ <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/dime/>, consultado el 11 de abril 2017.

⁴¹ <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/dime/>, consultado el 11 de abril de 2017.

⁴² Al final del apartado anterior (5.2.) hemos mencionado los personajes de *¡Dime!* que no son hablantes de la variedad castellana.

mayores dificultades para entender o ser entendido en estas situaciones. La gran mayoría de los acontecimientos de los cuatro libros tienen lugar en España y los personajes hispanohablantes del libro, también los americanos, viven todos en España.

5.2. INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA GENERAL

¡Dime! 1 incluye información general lingüística sobre la unidad y la diversidad del español solo en un ejercicio al principio del libro. Es un concurso con preguntas sobre el español y los países hispanohablantes. La mayoría de las preguntas son muy enfocadas en España, pero hay tres preguntas que demuestran el rol del español como lengua mundial (*¡Dime! 1*, p. 6)⁴³:

3. Ordena los países según el número de hablantes nativos.
 - a) alemán b) inglés c) ruso d) francés e) español f) portugués
4. Se habla español como lengua oficial en a) 1 país b) 11 países c) 21 países
5. ¿Cuál de estas afirmaciones es correcta?
 - a) El español es el único idioma oficial en España.
 - b) La forma de gobierno de España es la república democrática.
 - c) Se estima que en los EE.UU. hay unos 50 millones de personas que hablan español como primera lengua.

En Lección 10 de *¡Dime! 2* hay un texto informativo titulado “Colombia, naturaleza y color” (*¡Dime! 2*, p. 197) en el que se menciona que Colombia está considerada una referencia importante del español americano estándar. En comparación con los primeros dos libros, *¡Dime! 3* ofrece más información sobre el español. En Lección 2 de *¡Dime! 3* hay un texto informativo titulado “¿Castellano o español?” (*¡Dime! 3*, p. 33). En el texto se relata la historia del idioma español en España desde la difusión del latín por los romanos en la Península Ibérica hasta la situación de hoy día. En el texto se comenta también sobre el uso y las connotaciones de los términos *castellano* y *español* para denominar esta lengua romance (ibid.):

Algunos prefieren decir *castellano* porque evidentemente esta no es la única lengua española. También en algunos países americanos se prefiere este término ya que “hablar español” puede entenderse como hablar exactamente igual como que los españoles. Sin embargo la RAE recomienda la denominación de *español* por su amplia difusión internacional, así como para evitar confusiones con el castellano antiguo y con el dialecto de la Castilla actual.

Junto al texto informativo que acabamos de mencionar hay otro texto informativo titulado “Una lengua mundial” (ibid.). En este texto se habla sobre la conquista de América por parte de los

⁴³ La traducción es nuestra.

españoles y los portugueses y la subsiguiente expansión del español y del portugués al continente. Al final del texto se comenta (ibid.):

Actualmente el español o el castellano es lengua de muchos pueblos y tiene naturalmente numerosos dialectos en todo el mundo, pero eso no es un problema porque más del 80 % del vocabulario es común en todos ellos.

En Lección 7 de *¡Dime! 3* hay un texto informativo titulado "El mundo de mañana" (*¡Dime! 3*, p. 133) en el que se ofrece la siguiente información sobre el español de los Estados Unidos y en el mundo:

Según la Asociación de las Academias de la Lengua española, en el año 2050 el español representará a la cuarta parte de la población estadounidense y será la lengua materna más hablada del mundo.

Por último, en Lección 6 de *¡Dime! 4* se afirma como objetivo que el estudiante aprenda más sobre el español en el mundo⁴⁴ (*¡Dime! 4*, p. 107). A pesar de este objetivo, el capítulo no contiene mucha información sobre el español en sí. En su lugar, se informa sobre la población hispanohablante en los Estados Unidos y sobre su presencia en la sociedad (*¡Dime! 4*, pgs. 107-109)⁴⁵ y se dan algunos ejemplos de la diversidad cultural y lingüística en países hispanohablantes, más concretamente, en un texto sobre un programa de integración destinado a inmigrantes menores de edad en Barcelona (*¡Dime! 4*, p. 110) y en un texto sobre la educación bilingüe para niños indígenas en la selva peruana⁴⁶ (*¡Dime! 4*, p. 111). Estos temas nos parecen muy importantes, pero aun así pensamos que se podría haber aprovechado mejor el tema "español en el mundo" para ofrecerles a los estudiantes más información lingüística sobre las diferentes variedades del español.

Lo que sí nos parece bueno es que se haya mencionado el "Spanglish" como fenómeno lingüístico (*¡Dime! 4*, p. 107) y que la lección incluya un ejercicio para emparejar unos términos claves ("América Latina", "el latino, la latina", "Hispanoamérica", "el hispano, la hispana") con sus definiciones:

A. hablante de una lengua romance que tiene su origen en el latín

⁴⁴La traducción es nuestra.

⁴⁵Hay información demográfica: el número de hispanohablantes en EE.UU y la estimación para el futuro, los mayores subgrupos hispanos según el país de origen y los estados con mayor población hispana. También se mencionan las canales de televisión en lengua española (CNN, UNIVISION, Telefuturo, Galavisión, Telemundo) y el fenómeno "Spanglish" comentando que es hablado sobre todo por los jóvenes. Además, se mencionan la creciente participación de hispanos en la política y su presencia cultural. Incluso se mencionan varios personajes famosos estadounidenses de origen hispano.

⁴⁶En el texto sobre la educación bilingüe en Perú se dice que la mayoría de la población de los 44 pueblos indígenas son hablantes de lenguas indígenas, como por ejemplo quechua, aimara, shipibo y asháninka.

- B. se dice de los países del continente americano colonizados por naciones latinas, es decir, España, Portugal o Francia
- C. se dice en EE.UU. de los hispanoamericanos que viven allí
- D. es el nombre que se da a los países en el continente americano en los que se habla español

Cabe notar que, aunque la definición de "el latino, la latina" ("hablante de una lengua romance que tiene su origen en latín") no es incorrecta, nos parece raro que no se mencione que este adjetivo se aplica, sobre todo en el contexto de los EE.UU., para denominar una persona latinoamericana y también para personas de origen latinoamericano o hispanico que viven en los Estados Unidos de América⁴⁷.

5.3. FONÉTICA

¡Dime! 1 incluye un resumen de la pronunciación al final del libro (*¡Dime! 1*, p. 259-260). Además, las primeras cuatro lecciones del libro, que corresponden al curso 1 del Bachillerato, contienen información sobre la pronunciación, sobre todo, los sonidos consonánticos que suelen causar problemas para los finlandeses, ya que los sonidos vocálicos son bastante parecidos a los del sistema vocálico finlandés y por eso son considerados relativamente simples de aprender para un finohablante. Esta información sobre la pronunciación se encuentra al final de cada lección (de 1 a 4). Junto a ella hay un ejercicio de escuchar y repetir en voz alta palabras sueltas, seguido por un ejercicio llamado "Trabalenguas" que consiste de frases difíciles de pronunciar. La idea del ejercicio es, primero, escuchar las frases y después intentar repetir las lo más rápido posible. El hecho de que los primeros capítulos de *¡Dime! 1* tengan una parte dedicada a la pronunciación con ejercicios, aunque sea de limitada extensión, está en línea con los objetivos del Plan Curricular (véase el apartado 3.2.1.) de desarrollar gradualmente la pronunciación de los estudiantes. Lamentablemente las lecciones posteriores y los libros 2, 3 y 4 no incluyen ejercicios para practicar la pronunciación.

En los libros de la serie, hay solo dos menciones de la entonación. La primera aparece en la primera lección de *¡Dime! 1* donde se presentan unas reglas básicas para la entonación de palabras en español (*¡Dime! 1*, p. 31). La segunda mención está en *¡Dime! 2* (*¡Dime! 2*, p. 138) en un texto con información general sobre Argentina. Al final del texto se menciona que "Algunos dicen que los argentinos son como italianos que hablan español". Este comentario es el único que refiere a alguna diferencia en la entonación de distintas variedades. Tampoco está en línea con las sugerencias del Plan Curricular para los niveles más iniciales (véase el apartado 3.2.1.) puesto que

⁴⁷ Diccionario de la lengua española de RAE, <http://dle.rae.es/?id=Mz1HIZd|Mz1nsdJ>, consultado el 12 de junio de 2018.

en el Plan Curricular se mencionan características propias de la variedad castellana y de las variedades de Hispanoamérica.

5.3.1. El seseo

En *¡Dime! I* se explica (p. 50) que en la mayor parte de la España continental /c/ (delante de los vocales *e* e *i*) y /z/ se pronuncia [θ] mencionando que este sonido es parecido al sonido "th" del inglés que se produce en palabras como *think*. Al final se menciona el seseo explicando que en otras áreas hispanohablantes estas letras se pronuncian aproximadamente como el sonido [s] finlandés. En el resumen de la pronunciación (*¡Dime! I*, p. 259-260) se da información más exacta sobre la variación especificando que la pronunciación [θ] se utiliza en toda la España continental con excepción de algunas áreas del sur y que en "otras áreas" las combinaciones *ce* y *ci* y la letra *z* se pronuncian [s]. Esta información, sobre todo con la especificación que se incluye en el resumen, nos parece correcta y suficientemente resumida teniendo en cuenta el nivel inicial del estudiante. Sin embargo, opinamos que la forma en la que se presenta la información no refleja de una manera equilibrada la realidad hispanohablante teniendo en cuenta lo extendido que es el seseo en el mundo hispano ya que son la gran mayoría los que sesean.

5.3.2. La realización de /g/ y /j/

En Lección 1 de *¡Dime! I*, se explica que tanto /j/ como /g/ (delante de los vocales *e* e *i*) se pronuncia siempre como "kurkku-h" lo que refiere al sonido /h/ de finlandés producido "desde la garganta" (*¡Dime! I*, p. 30). En el resumen de la pronunciación (*¡Dime! I*, p. 259-260), al hablar de estos sonidos se incluye el símbolo fonético [χ] y se hace referencia de nuevo al término "kurkku-h" para describir el sonido. Lo que es interesante desde el punto de vista de la variación lingüística es que en el resumen se menciona que en algunas partes de Latinoamérica⁴⁸ el sonido /g/ se pronuncia de forma parecida al "h" finlandés. El libro no incluye ejemplos de esta pronunciación. En contrario sobre la pronunciación de /j/ no se hace tal distinción. El debilitamiento o la aspiración del sonido [χ] es un fenómeno muy extendido geográficamente (María Vaquero 1998:43⁴⁹), pero Andión Herrero y Gómez Sacristán (véase el apartado 3.2.1.) no lo incluyen hasta el nivel intermedio y el Plan Curricular no lo menciona hasta el nivel C1-C2. Lo que nos resulta problemático es que la información que se da es errónea, porque el fenómeno existe tanto en España como en

⁴⁸ Cabe notar que nos parece confundente utilizar el término "Latinoamérica" ya que incluye áreas no hispanohablantes.

⁴⁹ Vaquero, María. 1998. *El español de América I. Pronunciación*. Madrid, Arco/Libros. 2.ª ed, citado en García Fernández, 2010:31.

Hispanoamérica (María Vaquero 1998:43⁵⁰). Pensamos que se podría mencionar este fenómeno al nivel inicial si la información fuera correcta y si lo hiciera con la intención de que puede ser una opción para la pronunciación del sonido [χ].

5.3.3. El yeísmo y la realización de /ll/ y /y/

En *¡Dime! 1* se explica que /ll/ se pronuncia [jj] e /y/ se pronuncia [i] cuando aparece solo y en otros casos [j], dando los ejemplos *yoga* y *hoy* (*¡Dime! 1*, p. 260). Como hemos visto anteriormente en el apartado 3.2.1. el yeísmo es un fenómeno muy extendido y aceptado tanto en América como en España. Por lo tanto, nos parece apropiado no mencionar al nivel inicial que algunos pocos hablantes hacen una distinción entre la pronunciación de /ll/ e /y/.

Más tarde en Lección 7 de *¡Dime! 2* hay un texto informativo sobre Argentina (*¡Dime! 2*, p. 138). Al lado del texto hay un apartado "Notas" en el que se menciona que, además del voseo, una característica del español del Cono Sur es que /ll/ e /y/ se pronuncian [ʃ] en vez de pronunciarlos [jj] o [j]: *yo* [ʃo], *llave* [ʃaβe].

5.4. MORFOSINTAXIS

5.4.1. El uso de *ustedes* para segunda persona del plural

Al enseñar los pronombres personales por primera vez en *¡Dime! 1* (*¡Dime! 1*, p. 25) no se menciona que en los países hispanohablantes de América no se utiliza el pronombre *vosotros*, ni las formas verbales correspondientes a él, sino que se utiliza *ustedes*. Tampoco hay mención en el resumen de la gramática del libro (*¡Dime! 1*, p. 216). Ahora bien, en *¡Dime! 2* aparecen algunos ejemplos del uso del pronombre *ustedes* en vez de *vosotros*. En todos los casos son réplicas del personaje colombiano, Marta. El primer ejemplo aparece en Lección 3: "Así que solo quedan ustedes" (*¡Dime! 2*, p. 56). Pensamos que es un buen ejemplo de la extensión del uso ya que trata de una conversación informal entre amigos. En la siguiente página (*¡Dime! 2*, p. 57) hay una explicación en finlandés sobre el uso del pronombre *ustedes*⁵¹: "En la América hispanohablante no se utiliza la forma *vosotros*, sino que se utiliza siempre la forma *ustedes* y las formas verbales correspondientes cuando se habla a más de una persona. Por esta razón, Marta, quien es de Colombia, utiliza la forma *ustedes* cuando habla a sus amigos." Pensamos que esta clarificación es útil para el estudiante siendo la primera vez que aparece un ejemplo del uso de *ustedes* en vez de

⁵⁰ Vaquero, María. 1998. *El español de América I. Pronunciación*. Madrid, Arco/Libros. 2.ª ed, citado en García Fernández, 2010:31.

⁵¹La traducción es nuestra.

vosotros. En la Tabla 1 se presentan todos los casos del uso de *ustedes* para segunda persona del plural en *¡Dime! 2*:

	Ejemplo	Lección: Sección/Ejercicio	
(1)	Así que solo quedan ustedes	3	Episodio (p. 56)
(2)	ustedes están tomando el sol	3	Normas y formas: Kestopreesens (p. 65)
(3)	a. Miren allá b. vengan todos c. ¿quieren saberlo? d. Pues escuchen esto e. ¿Lo ven allá?	9	Episodio (p. 174-175)
	<i>vengan (venir*)</i> 'tulkaa' (monikon teitittely)	9	Vocabulario de Episodio (p. 179)
(4)	ya sé que les gusta a ustedes los finlandeses	9	Ejercicio 11a (p. 189)
(5)	a. Vayan delante b. Oigan esto c. ¿Qué me dicen? d. vengan a verla, apúrense	10	Episodio (p. 194-195)

Tabla 1: Uso de *ustedes* para segunda persona del plural en *¡Dime! 2*

En todos los ejemplos de la tabla 1, es el personaje colombiano, Marta, quien habla. El ejemplo (2) es un ejercicio de gramática en el que hay que recolectar y traducir al finlandés todas las formas verbales del presente continuo que hay en una conversación entre los personajes Carmen, Marta y Arto. Aunque nos parezca bien que haya más ejemplos del español de América, no estamos muy convencidos de que se deben introducir junto a un nuevo tema gramatical porque puede confundir a los alumnos. Los ejemplos (3) a., b., c. y d. son ejemplos de la substitución de *vosotros* por *ustedes* en el subjuntivo, pero no hay una clarificación sobre esto junto al texto en el que aparecen ni en la gramática. Acaban de aprender el imperativo y el subjuntivo en las lecciones anteriores y por eso pensamos que les puede resultar bastante confudente. En el ejemplo (4) se da información confusa en finés ("monikon teitittely") porque en el texto Marta no está tratando de usted cuando dice "vengan" sino que está tuteando a sus amigos, aunque, claro, un hablante del español peninsular, se utilizaría la forma del imperativo "venid" en esa situación. El ejemplo (5) es un diálogo entre Arto y Marta en el que Arto pregunta sobre Colombia. En total, el español americano que se introduce, sobre todo en *¡Dime! 2*, nos parece apropiado, porque en la mayoría de los casos son formas y palabras de las que el estudiante ya conoce la variante de España. Además, son relativamente pocos ejemplos y el mismo elemento morfológico o léxico se repite.

	Ejemplo	Lección: Sección/Ejercicio	
(6)	a. ¿Qué hacen acá sentados? b. ¿No quieren divertirse? c. Vamos, pónganse ya de pie. d. Ya les dije que no vine acá a discutir. e. Ainhoa mintió, ¿saben? f. Pero ustedes no lo creyeron. g. ¿Lo ven?	2	Episodio (p. 30-31)

Tabla 2: Uso de *ustedes* para segunda persona del plural en *¡Dime! 3*

Como se puede observar en la Tabla 2, *¡Dime! 3* contiene pocos ejemplos del uso de *ustedes* para segunda persona del plural en comparación con *¡Dime! 2*. Del mismo modo que en *¡Dime! 2*, todos los casos son réplicas de Marta, el personaje colombiano. Más tarde, en Lección 8, al explicar qué es el voseo (*¡Dime! 3*, p. 157) se recuerda que "el pronombre para la segunda persona del plural es *ustedes*, no *vosotros*, como en las Islas Canarias y en la mayoría de los países de América Latina."⁵²

5.4.2. El voseo

En Lección 7 de *¡Dime! 2* dos personajes españoles (los padres de Carmen, Juana y Tomás) van de vacaciones a Argentina. En la lección hay un texto general sobre Argentina titulado "Ven a Argentina, un país del Cono Sur" (*¡Dime! 2*, p. 138). Al final del texto hay un ejemplo del voseo (*ibid.*) y una entrega en el vocabulario del texto (*¡Dime! 2*, p. 140):

- (7) a. ¡Pues *sos* bienvenidos!
b. *sos* 'olet' (Arg.)

Junto al texto hay un apartado llamado "Notas" con información sobre el voseo y la pronunciación de los dígrafos /ll/ e /y/⁵³ en el Cono Sur (*¡Dime! 2*, p. 138). Se explica en finlandés que el voseo es una de las características del español del Cono Sur y se explica qué es el voseo, es decir, que en vez del pronombre *tú* se utiliza el pronombre *vos* y que tiene una conjugación particular. Como ejemplo se presentan las conjugaciones completas de los verbos *comer*, *tener* y *ser* (*¡Dime! 2*, p. 138):

(8)

comer	tener	ser
como	tengo	soy
comés	tenés	sos
come	tiene	es
comemos	tenemos	somos
comen	tienen	son

⁵²La traducción es nuestra.

⁵³ Hemos tratado este ejemplo anteriormente en el apartado 5.5.3.

	Ejemplo	Lección: Sección/Ejercicio	
(9)	a. Así que podés venir b. ¡Ay, qué gracioso sos!	8	Episodio (p. 150-151)
	a. <i>podés (poder)</i> 'voit' (voseo, Arg.) b. <i>sos (eres)</i> 'olet' (voseo, Arg.)	8	Vocabulario de Episodio (p. 154)
(10)	a. Oíme b. no tenés una copia c. ¿Salís vos con un celular en esa foto? d. Agrandala, por favor. e. qué antiguo sos f. mirá esto cuando tengas un momento	10	Episodio (p. 186-187)
	<i>sos (ser*)</i> 'olet'(Arg.)	10	Vocabulario de Episodio (p. 189)

Tabla 3: Ejemplos del voseo en *¡Dime! 3*

Como se puede observar en la tabla 3, en Lección 8 de *¡Dime! 3* hay dos ejemplos del voseo en un texto de Episodio con una indicación en el vocabulario que son ejemplos del voseo (*¡Dime! 3*, p. 150-151). Asimismo, en Lección 10 hay algunos ejemplos del voseo (*¡Dime! 3*, p. 186-187). Los ejemplos son réplicas de un personaje argentino, Lidia. En Lección 8 de *¡Dime! 3* hay también una historieta de Mafalda⁵⁴ que incluye ejemplos del uso del pronombre *vos* y del voseo (*¡Dime! 3*, p. 157):

(11)

<i>Mafalda:</i>	¿Qué demonios es eso, Felipe?
<i>Felipe:</i>	Un yó-yó.
<i>Mafalda:</i>	¿Un vos-vos?
<i>Felipe:</i>	¡No! ¡Un "yó-yó"!
<i>Mafalda:</i>	¡Ah!.. ¿Un Felipe-Felipe?
<i>Felipe:</i>	¡No! ¡No es yo de "yo"! ¡Se llama "yó-yó"! ¿Entendés? ¡"Yó-yó", "yó-yó"!
<i>Mafalda:</i>	¡Egocéntrico!

Debajo del tebeo hay una explicación del voseo⁵⁵ (ibid.):

En algunas regiones de América Latina, por ejemplo, en Argentina, Paraguay y Uruguay, en vez del pronombre personal de la segunda persona del singular *tú* se utiliza el pronombre *vos*. Por lo tanto, la conjugación del verbo en esta persona es distinta.

La explicación continúa con ejemplos de la conjugación de algunos verbos (ibid.):

⁵⁴ Aquí incluimos solamente el texto de las cuatro viñetas. © Joaquín Salvador Lavado (QUINO) Todo Mafalda - Lumen, 1992.

⁵⁵ La traducción es nuestra.

(12)

Säännölliset verbit			
(tú)	trabaj-as	---> (vos)	trabaj-ás
(tú)	com-es	---> (vos)	com-és
(tú)	viv-es	---> (vos)	viv-ís
Epäsäännöllisiä verbejä, esim.			
(tú)	entiendes	---> (vos)	entend-és
(tú)	puedes	---> (vos)	pod-és
(tú)	pides	---> (vos)	ped-ís
(tú)	eres	---> (vos)	sos
Myös imperatiivi on erilainen, esim.			
trabaj-a (tú)		---> trabaj-á (vos)	
com-e (tú)		---> com-é (vos)	
viv-e (tú)		---> viv-í (vos)	

5.4.3. El diminutivo

En Lección 6 de *¡Dime! 1* se presenta el diminutivo en la sección de gramática (*¡Dime! 1*, p. 129, "Normas y Formas: Hellittelevät tai 'pienä' tarkoittavat päätteet"). Allí se comenta que sobre todo en Latinoamérica se emplean mucho los diminutivos y aparecen las formas *chiquito* y *chiquitito*⁵⁶.

En Lección 9 de *¡Dime! 2* hay un ejemplo del diminutivo en un ejercicio de rellenar huecos (*¡Dime! 2*, p. 189). El ejercicio es un diálogo entre Arto y Marta en el que Arto pregunta sobre Colombia. En el diálogo Marta lo llama "Artito" a Arto:

(13) De verdad, Artito: tienes que ir a Columbia para verlo.

5.4.4. El pretérito perfecto vs. el pretérito indefinido

Al introducir el uso del pretérito perfecto en las lecciones 4 y 6 de *¡Dime! 2* (*¡Dime! 2*, p. 92 y p. 122), se da una explicación general que corresponde con el uso en algunas partes de España, pero no se explica qué diferencias hay en el uso en América. Tampoco se hablan de las diferencias en el uso en la sección de gramática. En la gramática se dan estos dos ejemplos con sus traducciones (*¡Dime! 2*, p. 220):

¿Qué ha dicho?	Mitä hän sanoi?
Hoy he visitado a mi abuela.	Kävin tänään isoäidilläni.

Los ejemplos van acompañados con esta explicación⁵⁷ (ibid.):

⁵⁶ Trataremos estas palabras en más detalle en el apartado 5.7.

⁵⁷ La traducción es nuestra ("Espanjassa perfektiä käytetään ennen kaikkea kuvaamaan menneitä tapahtumia, joiden seuraukset ovat näkyvissä puhehetkellä")

En español el pretérito perfecto se utiliza sobre todo para describir sucesos en el pasado que tienen consecuencias visibles en el tiempo de habla.

En Lección 10 de *¡Dime! 2* hay un ejercicio oral en que se da el modelo "¿Te ha gustado? ¿Ha estado bien?" (*¡Dime! 2*, p. 205) para preguntar sobre algún viaje o el fin de semana de un compañero. En estas situaciones, un hablante americano utilizaría el pretérito indefinido. Lo que es más un hablante español tampoco utilizaría en todos los contextos el pretérito perfecto.

A pesar de que en *¡Dime! 2* se enseña que "el pretérito se utiliza sobre todo para describir sucesos en el pasado que tienen consecuencias visibles en el tiempo de habla" (*¡Dime! 2*, p. 220) junto con el ejemplo "Hoy he visitado a mi abuela" (ibid.), en *¡Dime! 3* hay ejemplos del uso del pretérito indefinido en vez del pretérito perfecto en el mismo tipo de contexto. El primero está en Lección 1 en un ejercicio en el que Norberto, compañero de curso cubano de Carmen, cuenta sobre la primera vez que conoció a Carmen (*¡Dime! 3*, p. 19):

(14) Esta mañana vi a una chica muy linda en la guagua de la universidad.

El segundo ejemplo está en Lección 2 de *¡Dime! 3* en un ejercicio (*¡Dime! 3*, p. 36) en el que tienen que buscar frases en el texto según las traducciones finlandesas. En este ejercicio tienen que buscar la frase correspondiente a la traducción finlandesa "En tullut tänne riitelemään" y resulta que la respuesta es una réplica del personaje colombiano Marta en el que utiliza el pretérito indefinido (*¡Dime! 3*, p. 30):

(15) Ya les dije que no vine acá a discutir.

El tercer ejemplo del uso del pretérito indefinido en vez del pretérito perfecto en *¡Dime! 3* está en Lección 5 en un ejercicio de repaso en el que tienen que relacionar las siguientes frases (*¡Dime! 3*, p. 106):

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| (16) 7. ¿Qué dijiste? | d. Lo dice un español. |
| 8. ¿Qué has dicho? | e. Lo dice un latinoamericano. |

Nos parece que el estudiante no es capaz de relacionar estas frases ya que no se explica esta diferencia en el uso en ningún sitio en el libro ni en el libro anterior *¡Dime! 2*.

5.5. LÉXICO

5.5.1. ¡Dime! 1

Hay dos ejemplos de vocabulario americano en *¡Dime! 1: carro*, con el significado de 'coche', y *chico* con el significado de 'pequeño'⁵⁸ y las formas *chiquito* y *chiquitito*⁵⁹. *Carro* aparece en dos ejercicios de pronunciación en los que se practican los sonidos /r/ y /rr/ (*¡Dime! 1*, p. 71 - 72). En el primer ejercicio aparece como una palabra suelta sin traducción, pero en el segundo ejercicio de trabalenguas se encuentra con una traducción al finlandés (*¡Dime! 1*, p. 72):

- (17) Tan caro es ese carro que por caro no compro el carro.
Niin kallis on tuo auto, että sen kalleuden takia en autoa osta.

Curro corre por el cerro tras el carro.
Curro juoksee mäellä kärryn perässä.

Notamos que en el mismo ejercicio también hay otra frase con la palabra *carro* con el significado 'carruaje de dos ruedas'. Junto al ejercicio no hay ninguna indicación de que la palabra *carro* se utiliza con el significado 'coche' en América. Esta especificación tampoco se encuentra en el vocabulario alfabético español-finlandés o finlandés-español donde aparecen las entregas *el carro* 'auto', *el coche* 'auto' y *el auto* 'el coche, el carro'. No consideramos muy oportuno dar ejemplos con una variante americana cuando los aprendices aún no han aprendido bien la variante del modelo principal. En este caso, la palabra *coche* aparece solamente una vez antes de la variante *carro* en el libro y en este caso se presenta como una palabra suelta, sin traducción y contexto que permitiría deducir el significado de la palabra. En nuestra opinión, saber que la palabra *carro* pertenece al español de América hubiera beneficiado al estudiante.

El adjetivo *chico* y las formas *chiquito* y *chiquitito* aparecen en la sección "Normas y Formas" de Lección 6 donde se explican la formación y el uso del diminutivo (*¡Dime! 1*, p. 129). Asimismo, *chico*, *chiquito* y *chiquitito* aparecen en la recopilación de gramática al final del libro junto a la explicación del diminutivo (*¡Dime! 1*, p. 214). En el vocabulario alfabético español-finlandés y finlandés-español se encuentran las entregas *chico*, -a 'pieni' (*¡Dime! 1*, p. 228) y *pieni* 'pequeño' (*¡Dime! 1*, p. 248), respectivamente. Con estos adjetivos tampoco se indica que se utilizan con el significado de 'pequeño' sobre todo en América. Opinamos que en el vocabulario español-finlandés sería útil para el estudiante mencionar esto. Además, en el vocabulario finlandés-español

⁵⁸ 'pikkuinen'

⁵⁹ 'pikkuriikkinen'

se podría haber incluido *chico* como sinónimo de *pequeño*, pero con una indicación que se utiliza en América.

5.5.2. ¡Dime! 2

	Elemento léxico	Lección: Sección/Ejercicio	
(18)	a. acá	1	Episodio (p. 11)
	b. <i>acá</i> 'tässä', 'tähän' (Am.)	1	Vocabulario de Episodio (p. 15)
(19)	a. Aquí o allá	6	Episodio (p. 114)
	b. <i>allá</i> 'siellä' (Am.)	6	Vocabulario de Episodio (p. 118)
	c. Miren allá	9	Episodio (p. 174-175)
	d. ¿Lo ven allá?		
(20)	a. nos extrañas	3	Episodio (p. 57)
	b. <i>extrañar</i> 'ikävoidä' (Am.)	3	Vocabulario de Episodio (p. 61)
	<i>echar de menos</i> 'ikävoidä' (Esp.)		
(21)	<i>el piso</i> 'huoneisto'; 'kerros' (Am. lattia)*	3	Vocabulario de Al escenario (p. 60)
(22)	<i>dar pena</i> 'surettaa', 'sääliittää'; 'nolottaa' (Am.)	3	Normas y Formas: Dar-verbi (p. 69)
	<i>dar vergüenza</i> 'nolottaa', 'hävettää', 'ujostuttaa'		
(23)	la maleta (Esp), la valija (Arg, Urug), el veliz (Méx)	7	Ejercicio 2 (p. 137)
	el bolso (Esp), la cartera (Am)		
	la cartera (Esp), la billetera (Am) ⁶⁰		
(24)	<i>Espanjassa:</i> el (ordenador) portátil <i>Amerikassa:</i> la (computadora) portátil el (computador) portátil ⁶¹	7	Ejercicio 3 (p. 137)
(25)	<i>la renta</i> 'tulo'; 'vuokra'	7	Vocabulario de Informativo "Ven al Cono Sur" (p. 140)
(26)	a. qué lindo es el amor	9	Episodio (p. 174-175)
	b. ¡Ay que abrazo más lindo		
	c. El amor es lo más lindo del mundo ⁶²		
	d. <i>lindo, -a</i> 'kaunis' (Am.)	9	Vocabulario de Episodio (p. 179)
	e. ¡Qué vestido más lindo!	10	Episodio (p. 194-195)
	f. ¡Qué vista más linda!		
	g. Es lindísima. ⁶³		
	h. <i>lindo, -a</i> 'kaunis', 'suloinen' (Am.)	10	Vocabulario de Episodio (p. 197)
	i. México lindo ⁶⁴	10	Informativo A (p. 196)
(28)	a. los móviles/celulares	9	"Cosas curiosas de Finlandia" (p. 176)
	b. <i>el celular</i> 'kännykkä' (Am.)	9	Vocabulario de "Cosas curiosas de Finlandia" (p. 180)
	<i>el móvil</i> 'kännykkä'		
(29)	a. vengan a verla, apúrense ⁶⁵	10	Episodio (p. 194-195)
	b. <i>apurarse</i> 'kiirehtiä' (Am.)	10	Vocabulario de Episodio (p. 197)

Tabla 4: Léxico americano en ¡Dime! 2

⁶⁰ El vocabulario aparece junto a una imagen de la palabra.

⁶¹ El vocabulario aparece con la palabra finlandesa.

⁶² Los ejemplos (26) a.-c. son réplicas de Marta.

⁶³ Los ejemplos (27) e.-f. son réplicas de Marta.

⁶⁴ El ejemplo es el título del texto.

⁶⁵ El ejemplo es una réplica de Marta.

Como podemos observar en la tabla 4, en comparación con *¡Dime! 1*, *¡Dime! 2* contiene muchos ejemplos del léxico americano y, a diferencia a los otros libros de la serie, incluye un apartado llamado “Comparación de vocabulario España - Hispanoamérica”. Presentaremos primero el léxico americano encontrado en los textos y ejercicios del libro, después vemos el vocabulario alfabético y, por último, analizaremos el vocabulario del apartado mencionado.

En la mayoría de los casos, cuando aparecen vocablos americanos nuevos en *¡Dime! 2*, estos están indicados con la abreviación *Am.* en el vocabulario del texto o del ejercicio. En algunos casos, se especifica la variedad a la que pertenece la palabra empleando las abreviaciones *Arg*, *Urug* y *Méx.* Cuando la palabra americana se introduce junto a su variante del español de España, en muchos casos se emplea la abreviación *Esp.* para indicar que el vocablo se utiliza en España. En la Tabla 4 están los ejemplos de léxico americano encontrados en *¡Dime! 2*. Las palabras que aparecen más de una vez son *acá*, *allá* y *lindo*. *Lindo* aparece hasta 6 veces en los textos. Sin embargo, la gran mayoría de las variantes americanas aparecen solo una vez. Algunos de los rasgos léxicos aparecen en contexto, por ejemplo, en un diálogo. Las palabras *acá*, *allá*, *extrañar*, *lindo* y *apurarse* aparecen en réplicas del personaje colombiano, Marta. La palabra *extrañar* aparece en un diálogo entre Marta y un personaje español, Jacobo, junto a la variante del español peninsular *echar de menos* (*¡Dime! 2*, p. 57):

- (20) c. Jacobo: Y me da pena, la verdad, porque os echo de menos.
Marta: ¿Ah, nos extrañas?

Además, en el vocabulario se indica la variante con las abreviaciones *Am.* y *Esp*: *extrañar* ‘ikävöidä’ (*Am.*), *echar de menos* ‘ikävöidä’ (*Esp.*)”. Por otro lado, muchas palabras aparecen sin contexto, pero junto a su variante peninsular, por ejemplo:

- (23) la maleta (*Esp*), la valija (*Arg*, *Urug*), el veliz (*Méx*)
el bolso (*Esp*), la cartera (*Am*)
la cartera (*Esp*), la billetera (*Am*)
- (24) *Espanjassa*: el (ordenador) portátil
Amerikassa: la (computadora) portátil / el (computador) portátil
- (28) *el celular* ‘kännykkä’ (*Am.*)
el móvil ‘kännykkä’

En principio nos parece bien que se incluya vocabulario americano junto a su variante del español peninsular, pero desde el punto de vista del aprendizaje de nuevo vocabulario nos parece algo problemático que se presenten dos palabras nuevas con el mismo significado a la vez. Al aparecer la palabra *celular* (*Am.*) no se indica que *móvil* sea la palabra que se utiliza en España. En todo caso,

cuando se indica el uso geográfico de una palabra o expresión hay que tener en cuenta de que siempre es una simplificación de una realidad compleja. La cuestión es hasta qué punto simplificar esa realidad en la enseñanza teniendo en cuenta lo que se supone que saben los estudiantes.

Notamos también que en un par de ocasiones se incluyen significados americanos que no nos parecen muy útiles para los estudiantes, por ejemplo, en los casos de (21) *piso* y (25) *renta*. La palabra *piso* aparece con el significado de 'vivienda' en un texto, pero en el vocabulario incluye también el significado 'suelo' que tiene en el español de América con la indicación *Am*. No hay ningún ejemplo de la palabra con este significado en el libro y no se puede tomar por hecho que los estudiantes sepan la variante peninsular *suelo*. Por estas razones no nos parece un momento oportuno para dar esta información, aunque en sí pueda parecer curiosa e interesante. Asimismo, con la palabra *renta*, no consideramos conveniente dar el segundo significado 'vuokra', porque no aparece en el texto con ese significado. Al aparecer la palabra *dar pena* (*Am.*) no se indica que *dar vergüenza* sea la palabra que se utiliza en España.

español - finlandés	finlandés - español
<i>acá</i> 'tähän' (<i>Am</i>)	'tässä', 'tähän' <i>acá</i> (<i>Am</i>)
<i>allá</i> 'siellä' (<i>Am</i>)	'siellä' <i>allá</i> (<i>Am</i>)
<i>apurarse</i> 'kiirehtiä' (<i>Am</i>)	'kiirehtiä' <i>apurarse</i> (<i>Am</i>)
<i>la billetera</i> 'lompakko' (<i>Am</i>)	'lompakko' <i>la cartera, la billetera</i> (<i>Am</i>)
<i>la cartera</i> 'lompakko', 'salkku', (<i>Am</i>) 'käsilaukku'	'käsilaukku' <i>el bolso, la cartera</i> (<i>Am</i>)
<i>el celular</i> 'kännykkä' (<i>Am</i>)	'kännykkä' <i>el móvil, el celular</i> (<i>Am</i>)
<i>dar* pena</i> (+dat.) 'harmittaa', 'surettaa', 'säälittää'; 'nolottaa' (<i>Am</i>)	'harmittaa' <i>dar* pena</i> (dat.) 'nolottaa', 'hävettää' <i>dar* vergüenza</i> 'surettaa', 'säälittää' <i>dar* lástima, (Am) dar* pena</i>
<i>extrañar</i> 'ikävöidä' (<i>Am</i>)	'ikävöidä' <i> echar de menos, (Am) extrañar</i>
	'juorulehti' <i> las revistas del corazón / de cotilleo / chismosas</i> (<i>Am</i>)
<i>lindo, a</i> 'kaunis' (<i>Am</i>)	'kaunis' <i> lindo, -a</i> (<i>Am</i>), <i> bello, -a, hermoso, -a</i>
<i>el piso</i> 'huoneisto', 'lattia' (<i>Am</i>), 'kerros'	'lattia' <i> el piso</i> (<i>Am</i>), <i> el suelo</i>
<i>el (computador) portátil / la (computadora) portátil</i> (<i>Am</i>) 'kannettava tietokone'	'kannettava tietokone' <i> el (ordenador) portátil, el (computador) portátil</i> (<i>Am</i>), <i> la (computadora) portátil</i> (<i>Am</i>)
<i>el (ordenador) portátil</i> (<i>Esp</i>) 'kannettava tietokone'	
<i>la renta</i> 'tulo;vuokra'	'vuokra' <i> el alquiler, la renta</i>
<i>la valija</i> (<i>Arg, Urug</i>) 'matkalaukku'	'matkalaukku' <i> la maleta, la valija</i> (<i>Arg, Urug</i>), <i> el veliz</i>
<i>el veliz</i> (<i>Meks</i>) 'matkalaukku'	(<i>Meks</i>)

Tabla 5: Léxico americano en el vocabulario alfabético de *¡Dime! 2*

Como se puede observar en la Tabla 5, en el vocabulario alfabético de *¡Dime! 2* hay entradas marcadas con las abreviaciones *Am, Arg, Urug* y *Meks*, pero no se indican las variantes del español hablado en España (*el móvil, echar de menos*) o si tienen cierto significado solo en el español de España ("*coger* 'ottaa'"). Opinamos que el aprendiz no puede diferenciar si una palabra

se utiliza solo en España y con un cierto significado, y por eso, habría que indicarlo claramente. El vocabulario alfabético incluye todos los ejemplos de vocabulario americano que aparecen en el libro. En la Tabla 5 pueden ver las palabras americanas incluidas en el vocabulario alfabético de *¡Dime! 2*.

En el vocabulario alfabético español-finlandés se indican todas las variantes americanas menos el significado de ‘vuokra’ para la palabra *renta*. En el vocabulario finlandés-español, se incluyen las variantes americanas que aparecen en el libro junto a una indicación sobre el uso geográfico. Sin embargo, en una ocasión falta la variante americana (*dar pena* para significar "nolottaa, hävettää") y, lo cual nos parece más grave, en algunos casos faltan las variantes del español de España (*aquí, allí, tardar*). El vocabulario finlandés-español sirve sobre todo para el aprendizaje activo del léxico y por eso sería importante incluir las variantes del modelo lingüístico. Notamos también que hay información errónea al indicar que *dar pena* significa “surettaa, säälistää” en América, aunque en realidad tiene ese significado en España también.

Además de incluir léxico americano en las lecciones del libro, *¡Dime! 2* (p. 268 - 269) posee un apartado llamado “Comparación de vocabulario España - Hispanoamérica” (véase el ejemplo (30) en la siguiente página) en el que se incluyen "las palabras con más de una variante geográfica que hayan aparecido más frecuentemente en *¡Dime! 1* y *¡Dime! 2*"⁶⁶ (*¡Dime! 2*, p. 268). El mismo apartado incluye también algunas palabras con significados diferentes en España y en América (véase el ejemplo (31) en la página 50). Teniendo en cuenta las consideraciones de Andión Herrero (véase el apartado 3.2.3.) sobre la incorporación de léxico americano en los manuales de ELE⁶⁷, preguntamos si les resulta realmente útil a los estudiantes este tipo de lista de palabras sueltas sin contexto. Se puede ver como un comienzo en la integración de vocabulario americano en los manuales, es decir, mejor que nada, pero ya no es muy moderno ni nuevo que se incluya este tipo de lista. Andión Herrero mantiene que el léxico americano debe ser tratado dentro de campos léxico semánticos para garantizar una asociación temática con el contenido de las unidades del manual. Además, opina que deben destacar los americanismos que tengan mayor extensión, gracias a su rentabilidad al pasar al lexicón pasivo del aprendiz. Opinamos que el primer criterio no se cumple en esta lista y que el segundo tampoco en todos los casos, teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes. Por ejemplo, ¿es imprescindible que sepan las palabras americanas para "escaparate"? El hecho de que en la segunda lista se mencione el significado de *coger* en el español de América, nos parece muy bien, pero opinamos que esta información se podría haber incluido también en el vocabulario alfabético. Preguntamos si hubiera sido suficiente incluir solo el léxico americano que

⁶⁶ La traducción es nuestra.

⁶⁷ Se refieren a manuales de E/LE que parten de la norma castellana.

aparece en los textos y ejercicios de *¡Dime! 1* y *¡Dime! 2*. Otra opción habría sido incluir un texto pequeño en finlandés sobre las diferencias léxicas incluyendo algunos ejemplos de americanismos que tengan una gran extensión. Las consideraciones de Andiön Herrero para la enseñanza del léxico americano parecen quizás idealistas - por ejemplo, la cuestión de rentabilidad es muy relativa y no siempre fácil de estimar - pero pensamos que hay mucho que mejorar en este aspecto en los manuales finlandeses de ELE, y que se podría empezar a moverse en la dirección indicada por esta lingüista.

(30)

Suomessa	Espanjassa	Amerikassa ⁶⁸
'ajokortti'	el carné de conducir	la licencia de conducir/manejar
'ananas'	la piña	el ananá(s) (RPI)
'asunto'/'huoneisto'	el piso, el apartamento	el departamento
'auto'	el coche	el carro, el auto (CS)
'bussi'	el bus, el autobús	el camión (Meks, K-AM), la guagua (Kba, Kan), el ómnibus (Per, Uru, Kba), el micro (Chi, Arg), el colectivo (Arg, Ven),
'Haloo!'	¡Diga!, ¡Dígame!	¡Sí!, ¡Aló!
'hame'	la falda	la pollera (CS)
'häpeä'	la vergüenza	la pena
'herne'	el guisante	la arveja, el chícharo (Meks, K-Am, Kba)
'ikäväidä'	echar de menos	extrañar
'kapea'	estrecho, -a	angosto, -a
'kaunis', 'sievä'	bonito, -a	lindo, -a
'käsialukku'	el bolso	la cartera
'kevyt'	ligero, -a	liviano, -a
'kuulakärkikynä'	el bolígrafo, el boli (ark.)	la lapicera (CS)
'laastari'	la tirita	la curita
'lasi (materiaalina)'	el cristal	el vidrio
'lattia'	el suelo	el piso
'lompakko'	la cartera	la billetera
'matkalaukku'	la maleta	la valija (RPI), el veliz (Meks)
'matkalippu'	el billete	el boleto, el pasaje
'matkapuhelin'	el (teléfono) móvil	el (teléfono) celular
'mehu'	el zumo	el jugo
'näyteikkuna'	el escaparate	la vitrina, la vidriera, el aparador (Meks, Kol)
'pieni'	pequeño, -a	chico, -a
'postimerkki'	el sello	la estampilla
'pysäköintialue'	el aparcamiento	el estacionamiento
'(salko)papu'	la judía	el frijol (ei CS), el poroto (CS)
'satuttaa itsensä'	hacerse daño	lastimarse
'suuttumus', 'suuttua', 'suuttunut'	el enfado, enfadarse, enfadado, -a	el enojo, enojarse, enojado, -a
'tarjoilija'	el camarero, la camarera	el mesero, la mesera, el mozo, la moza (Kol, CS)
'tietokone'	el ordenador	el computador, la computadora
'villapusero'	el jersey	el pulóver, la chompa (Par, Per)

⁶⁸ Explicación de las abreviaciones de la tabla (*¡Dime! 2*, p. 268): Arg = Argentiina, Chi = Chile, CS (Cono Sur) = Cono Sur -maat (Arg, Chi, Par, Uru), K-Am = Keski-Amerikka, Kan = Kanarian saaret, Kba = Kuuba, Kol = Kolumbia, Meks = Meksiko, Par = Paraguay, Per = Perú, RPI = Río de la Platan alue (Argentiina ja Uruguay), Uru = Uruguay, Ven = Venezuela

(31)

	Espanjassa	Amerikassa
el billete	'seteli', 'matkalippu'	'seteli'
la cartera	'lompakko'	'käsilaukku'
coger	'ottaa (kiinni)'	'naida (<i>alatyylinen</i>)'
la tortilla	'munakas'	'maissiohukainen'

5.5.3. ¡Dime! 3

Como se puede observar en la tabla 6 (véase la siguiente página), en *¡Dime! 3*, la gran mayoría de las variantes americanas aparecen solo una vez en el libro de la misma manera que en *¡Dime! 2*. Las palabras *guagua*, *agarrar*, *bacano*, *acá* y la expresión *¿viste?* son las únicas que aparecen más de una vez. La mayoría del vocabulario americano aparece en contexto en los textos principales o en los ejercicios. Muchos de los ejemplos surgen en diálogos o, en algunos casos, en monólogos de los personajes americanos. El personaje cubano, Norberto, utiliza las palabras *guaguero*⁶⁹, *guagua*, *plata* y *agarrar* y el personaje colombiano, Marta, utiliza *bacano*, *desde acá* y *acá*; el personaje argentino, Lidia, utiliza *agarrar*, *acá*, *allá*, *papá*, *laburar*, *restorán*, *celular*, *laburo*, *Este...*, *balde*, *¿OK?*, *¿viste?*, *pibe*, *remera* y *enojarse*.

Otros ejemplos de léxico americano aparecen en textos informativos donde se explican algunas diferencias léxicas. En un texto titulado "Cómo hablar por teléfono" (*¡Dime! 3*, p. 153) se explica que "en la mayor parte de Hispanoamérica se usa *aló*, pero en México se usa *bueno* y, en España, *diga* o *dígame*, aunque en la actualidad los móviles han convertido esta práctica en algo menos frecuente." Otro ejemplo es la explicación de la palabra *bacano* en finlandés⁷⁰ junto al texto de Episodio de Lección 7 (*¡Dime! 3*, p. 131):

La palabra colombiana *bacano* equivale a la palabra *bacán*, que se utiliza en Chile, Perú, Cuba y en algunos otros países de América Latina. *Bacano* es una expresión de la lengua hablada para decir que algo es muy bueno. En el mundo hispanohablante hay varias expresiones similares como *chido*, *macanudo*, *chévere* (el Caribe, Centroamérica y Bolivia), *grosso* (Argentina), *padrísimo* (México) o *mola mogollón* y *guay* (España). Cada país es un mundo.

En principio nos parece muy bien que se incluya este tipo de texto con información sobre las diferentes variantes para una palabra y se compara el vocabulario y expresiones de los diferentes países hispanohablantes. Es positivo que la palabra en cuestión aparezca más de una vez en el libro, y como veremos más adelante se repite en *¡Dime! 4* también.

⁶⁹ En el Diccionario de Americanismos, se escribe la palabra con ü: *guagüero*.

⁷⁰ La traducción es nuestra.

	Ejemplo	Lección: Sección/Ejercicio	Contexto
(32)	una chica muy linda	1 Ejercicio (p.19)	Norberto
(33)	a. en la guagua	1 Ejercicio (p.19)	Norberto
	b. la guagua	1 Ejercicio (p.19)	Norberto
(34)	a. el guaguero	1 Ejercicio (p.19)	Norberto
	b. el guaguero = 'bussikuski' (<i>Kuuba, Kanarian saaret</i>)	1 Vocabulario del ejercicio (p. 19)	
(35)	a. la plata	1 Ejercicio (p.19)	Norberto
	b. la plata = 'raha' (<i>Am.</i>)	1 Vocabulario del ejercicio (p. 19)	
(36)	a. agarrar	1 Ejercicio (p.19)	Norberto
	b. agarrar	4 Ejercicio 15a (p. 85)	Lidia
(37)	a. Roque es bacano	2 Ilustración de Episodio (p. 30)	Marta lleva una camiseta que pone este texto.
	b. Con <i>b</i> de bacano	7 Episodio (p. 130) El título de Episodio	
	c. bacano	7 Episodio (p. 130)	Marta
	d. <i>bacano</i> , -a 'mahtava' (<i>puhek., Kuuba, Chile, Kolumbia</i>)	7 Vocabulario de Episodio (p. 133)	
	e. bacano bacán chido, macanudo, chévere groso padrísimo mola mogollón, guay	7 (p. 131)	
(38)	desde acá no se ve nada	2 Episodio (p. 30)	Marta
	<i>acá</i> 'täällä' (<i>Am.</i>) <i>desde acá</i> 'täältä' (<i>Am.</i>)	2 Vocabulario de Episodio (p. 34)	
	<i>acá</i>	4 Ejercicio 15a (p. 85)	Lidia
	<i>acá</i>	7 Episodio (p. 130)	Marta
(39)	allá	4 Ejercicio 15a (p. 85)	Lidia
(40)	papá	4 Ejercicio 15a (p. 85)	Lidia
(41)	laburar	4 Ejercicio 15a (p. 85)	Lidia
(42)	restorán	4 Ejercicio 15a (p. 85)	Lidia
(43)	el celular	8 Episodio (p. 150-151)	Lidia
(44)	a. laburo	8 Episodio (p. 150-151)	Lidia
	b. <i>el laburo</i> 'työ' (<i>Arg.</i>)	8 Vocabulario de Episodio (p. 154)	
(45)	Este...	8 Episodio (p. 150-151)	Lidia
(46)	un balde	8 Episodio (p. 150-151)	Lidia
	<i>el cubo</i> 'ämpäri' (<i>Esp.</i>) <i>el balde</i> 'ämpäri' (<i>Arg.</i>)	8 Vocabulario de Episodio (p. 154)	
(47)	¿OK?	8 Episodio (p. 150-151)	Lidia
(48)	¿viste?	8 Episodio (p. 150-151)	Lidia
(49)	aló bueno diga, dígame	8 Informativo (p. 152)	
(50)	¿viste?	10 Episodio (p. 186-187)	Lidia
(51)	el pibe	10 Al escenario (p. 185)	Lidia
	<i>el pibe</i> 'poika' (<i>Arg.</i>)	10 Vocabulario de Al escenario	
(52)	la remera	10 Episodio (p. 186-187)	Lidia
	<i>la remera</i> 'paita' (<i>Arg.</i>)	10 Vocabulario de Episodio	
(53)	"No te enojés."	10 Episodio (p. 186-187)	Lidia
	<i>enojarse</i> 'suuttua' (<i>Am.</i>)	10 Vocabulario de Episodio	
(54)	una computadora	10 Ejercicio 7 (p. 193)	

Tabla 6: Léxico americano en *¿Dime! 3*

Sin embargo, notamos también discrepancias en la información sobre la extensión del uso de *bacano*. En la explicación finlandesa se dice que es una palabra colombiana que equivale a la palabra *bacán*, que se utiliza en Chile, Perú, Cuba y en algunos otros países de América Latina.

En contraste, en el vocabulario se indica que *bacano*, no *bacán*, se utiliza en Cuba, Chile y Colombia. Según el diccionario de la lengua española de la RAE *bacano* se utiliza en Colombia⁷¹ y la palabra *bacán*⁷² en Chile, Cuba, Colombia y la República Dominicana.

Nos parece importante notar que en *¡Dime! 3* no se indica cuando la extensión de una palabra se limita a España, a pesar de que aparecen variantes americanas. Este es el caso, por ejemplo, con las palabras *guapo*, *móvil*, *ordenador*, *coche* y *conducir*. Por último, cabe mencionar que Lección 7 (*¡Dime! 3*, p. 131) hay un texto titulado "Lengua de amor" ('Rakkauden kieli') en el que se habla sobre la abundancia de las palabras cariñosas en los países hispanohablantes. Se mencionan también variantes regionales como *mi alma* que se utiliza en Andalucía cuando se refiere a los amigos y *nen* en las partes orientales de España. Sin embargo, no hay ejemplos de variantes del español de América, aunque nos parece que habría sido buena oportunidad para mencionar alguna.

español - finlandés		finlandés - español	
acá	'täällä' (Am.)	-	
el balde	'ämpäri' (Am.)	-	
el celular	'matkapuhelin' (Am.)	-	
el cubo	'ämpäri' (Esp.)	-	
desde acá	'täältä' (Am.)	-	
enojarse	'suuttua' (Am.)	'suuttua'	enfadarse (con)
la remera	'paita' (Arg.)	-	

Tabla 7: Léxico americano en el vocabulario alfabético de *¡Dime! 3*

Como podemos ver en la Tabla 7, en comparación con la organización del vocabulario alfabético de *¡Dime! 2*, en *¡Dime! 3* parece que hay una falta de sistematicidad ya que algunas palabras que han aparecido en el libro están (por ejemplo, *acá*), pero otras no (por ejemplo, *allá*). En el vocabulario español-finlandés, en total, se incluyen solo una pequeña parte de las palabras americanas que aparecen en el libro. En el vocabulario alfabético finlandés-español, no se incluyen variantes americanas. Como hemos mencionado anteriormente, el vocabulario finés-español sirve sobre todo para el uso activo del léxico y por eso, no nos parece tan grave que no incluya léxico de otras variedades que no pertenezcan del modelo lingüístico principal.

⁷¹ <http://dle.rae.es/?id=4jSBk4n>, consultado el 12 de julio de 2018.

⁷² <http://dle.rae.es/?id=4jN2ELz>, consultado el 12 de julio de 2018.

5.5.4. ¡Dime! 4

	Ejemplo	Lección: Sección/Ejercicio	Contexto
(55)	a. "de departamento en departamento"	1 <i>Lectura</i> , p. 26	"Discurso del oso" de Julio Cortázar
	b. <i>el departamento</i> 'asunto' (Arg.); <i>osasto</i> (Esp., Am.)	Vocabulario de texto de lectura, p. 27	
(56)	a. la canilla	Texto de lectura, p. 26	
	b. <i>la canilla</i> (Arg.) 'hana' (Arg.)	Vocabulario de texto de lectura, p. 27	
(57)	a. bacano	4 Episodio, p. 66	
	b. <i>bacano</i> , -a 'mahtava' (<i>puhek.</i> , <i>Kuuba</i> , <i>Chile</i> , <i>Kolumbia</i>)	Vocabulario de Episodio, p. 70	
(58)	a. liviano	5 Texto de lectura, p. 93.	Poema "Instantes" de Jorge Luis Borges
	b. <i>liviano</i> 'kevyt (Am.); kevytmielinen'	Vocabulario de texto de lectura, p. 93.	
(59)	a. "en calesita"	Texto de lectura, p. 93.	
	b. <i>calesita</i> 'karuselli' (Arg.)	Vocabulario de texto de lectura, p. 93.	
(60)	a. plumones	6 Reportaje B, p. 111	Texto sobre la educación bilingüe en la selva peruana
	b. <i>el plumón</i> 'tussi' (Perú)	Vocabulario de Reportaje B, p. 113	
(61)	papa	Ejercicio 18, p. 201	Texto sobre la historia de la patata.

Tabla 8: Léxico americano en ¡Dime! 4

En la tabla 8 podemos observar que, a diferencia de ¡Dime! 2 y de ¡Dime! 3, en ¡Dime! 4, casi todos los ejemplos de léxico americano aparecen en textos auténticos o de tipo informativo. Solo el ejemplo (57) *bacano* está en un texto creado por los autores. Suponemos que las palabras que aparecen en textos auténticos (*departamento*, *canilla*, *liviano* y *calesita*) no han sido elegidas por los autores, sino que están por casualidad. La rentabilidad de estas palabras, excepto *departamento*, nos parece cuestionable. Las palabras que aparecen en los textos informativos son *plumón* y *papa*. Dudamos la rentabilidad de la palabra *plumón* ya que la serie no incluye la palabra utilizada en España, es decir, *rotulador*. Ninguna de las palabras americanas aparece más de una vez aunque la palabra *bacano* aparece varias veces en el libro anterior, ¡Dime! 3.

Cuando comparamos la información geográfica sobre el uso de las palabras con el diccionario de la RAE y con el Diccionario de Americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española, damos cuenta de discrepancias en casi todos los casos. Mencionamos aquí que no hemos querido realizar el mismo tipo de comparación sistemática con todo el vocabulario americano de los libros ¡Dime! 1, ¡Dime! 2 y ¡Dime! 3 ya que nuestro trabajo no es de carácter exhaustivo, pero nos ha parecido interesante ver hasta qué punto la información geográfica ofrecida en uno de los libros de la serie coincide con la información de los diccionarios mencionados. En el

caso de las palabras *departamento* y *canilla*, es desorientador indicar que se utilizan solo en Argentina, aunque se trate de un texto de un escritor argentino. El diccionario de la RAE ni siquiera indica que la palabra *departamento* se utiliza sobre todo en América - solamente se define como sinónimo de *piso*⁷³. Con respecto a la palabra *canilla*, según el diccionario de la RAE se utiliza no solo en Argentina, pero también en Bolivia, México, Paraguay y Uruguay⁷⁴. Además, el Diccionario de Americanismos menciona dos países más donde se utiliza la palabra *canilla*: la República Dominicana y Colombia⁷⁵. En el caso de *bacano* se ofrece la misma información geográfica sobre su uso que en *¡Dime! 3*, es decir que se utiliza en Cuba, Chile y Colombia. Como hemos visto anteriormente en este apartado, esta información tampoco está del todo en línea con el diccionario de la RAE. En lo que atañe a la palabra *liviano* no pudimos comprobar en el Diccionario de la RAE que sea sinónimo de "ligero" solo en América⁷⁶. Según el Diccionario de la RAE, el uso de la palabra *calesita* no se limita a solo Argentina, sino que se extiende a Andalucía, Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay⁷⁷. En el caso de la palabra *plumón* no se pudo confirmar en el Diccionario de la RAE que se utilice en Perú con el significado de 'rotulador', de hecho, se indica que se utiliza en El Salvador⁷⁸. La palabra *papa* aparece en un texto informativo sobre la historia de la patata (*¡Dime! 4*, p. 201): "La palabra *patata* que se usa en España se debe a la confusión de esta planta con otro tubérculo, la batata o papa dulce cuyo fruto tiene la misma forma que la patata. En América Latina, así como en las Canarias y en Andalucía, se sigue utilizando la palabra *papa*, derivada del quechua."

Por último, queremos mencionar algunos otros ejemplos problemáticos que notamos al analizar el léxico de *¡Dime! 4*. En la primera lección del libro hay un ejemplo en el que el personaje cubano, Norberto, utiliza la interjección *carajo* ("¡Carajo, un bebé!", p. 10). Se traduce como "hitto" en el libro. Nos parece raro que se incluya una palabra malsonante⁷⁹ sin indicarlo y que el personaje que lo enuncia sea un latinoamericano. En un ejercicio de Lección 5, el personaje colombiano, Marta, habla de sus planes para el día en primera persona. Aparecen las palabras *coger* y *coche* en las frases "cogeré el autobús" y "vendrá a buscarme en coche" (*¡Dime! 4*, p. 102). La palabra *coche* con el significado de automóvil no suena muy natural cuando se trata de un personaje americano ya que la variante americana sería *carro* o *auto*. En el caso del verbo *coger*, hemos mencionado

⁷³ <http://dle.rae.es/?id=CEajDW3>

⁷⁴ <http://dle.rae.es/?id=795qMwA|797WCOD>

⁷⁵ <http://lema.rae.es/damer/?key=canilla>

⁷⁶ <http://dle.rae.es/?w=liviano>

⁷⁷ <http://dle.rae.es/?id=6mkrBwQ>

⁷⁸ <http://dle.rae.es/?id=TR0zGI8>

⁷⁹ "1. interj. malson. U. para expresar sorpresa, contrariedad, etc." Diccionario de la Real Academia Española, <http://dle.rae.es/?id=7PHLd6o>, consultado el 20 de julio de 2018.

anteriormente que tiene el significado 'tener relaciones sexuales' en muchas variedades americanas. Sin embargo, en Colombia es una palabra neutra y, por lo tanto, natural en este contexto ya que se trata de un hablante colombiano. De todos modos, opinamos que al tratar palabras con significados tabúes como *coger*, sería útil tanto para los estudiantes como para los profesores, que el manual incluya información sobre el uso de la palabra en diferentes variedades. Queremos notar también la inclusión de palabras que se utilizan sobre todo en España sin incluir información geográfica sobre su uso, por ejemplo, en el caso de la palabra *curro* ('trabajo') que aparece un par de veces en Lección 7 (*¡Dime!* 4, p. 128 y p. 130) y en el vocabulario alfabético español-finlandés (*¡Dime!* 4, p. 234).

español – finlandés		finlandés - español	
bacano, -a	'mahtava' (<i>puhek. Kuuba, Chile, Kolumbia</i>)	'mahtava'	bacano, -a (<i>puhek. Kuuba, Chile, Kolumbia</i>)
la calesita	'karuselli' (<i>Arg.</i>)	'karuselli'	la calesita (<i>Arg.</i>)
la canilla	'hana' (<i>Arg.</i>)	'hana'	la canilla (<i>Arg.</i>)
el departamento	'asunto' (<i>Arg.</i>); 'osasto' (<i>Esp., Am.</i>)	'asunto'	el departamento (<i>Arg.</i>)
		'osasto'	el departamento (<i>Esp., Am.</i>)
liviano, -a	'kevyt' (<i>Am.</i>); kevytmielinen	'kevyt'	liviano, -a, liviano, -a (<i>Am.</i>)
el plumón	'tussi' (<i>Peru</i>)	'tussi' (<i>Peru</i>)	el plumón

Tabla 9: Léxico americano en el vocabulario alfabético de *¡Dime!* 4

En la Tabla 9 observamos que el vocabulario alfabético de *¡Dime!* 4 incluye todas las variantes léxicas americanas que aparecen en el libro menos la palabra *papa*. En el vocabulario finlandés-español se ofrece solo la variante americana: *bacano, calesita, canilla, departamento y plumón*. Hemos comentado anteriormente en este apartado que esta práctica nos parece desorientador ya que faltan las variantes que se utilizarían en España.

6. RESULTADOS

En el capítulo anterior hemos presentado todas las variantes americanas encontradas en el corpus. Además, hemos analizado el modelo lingüístico y la información lingüística general con el fin de crear una imagen de la presencia y de la enseñanza de las variantes americanas en el corpus. Ahora vamos a presentar los resultados a la luz de las preguntas de investigación formuladas en la introducción.

En la selección del modelo lingüístico principal *¡Dime!* no hace excepción en la tradición de los manuales finlandesas de español - el modelo lingüístico es claramente la variedad peninsular. A pesar de que este hecho no se expresa explícitamente, se hace evidente a través de los personajes

principales de la serie: es la variedad que habla Carmen, la protagonista de la serie, su familia y es la variedad que aprende y habla Arto, el personaje finlandés y otro protagonista de la serie. Asimismo, el análisis de los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos del primer libro *¡Dime! 1* enseña el rol secundario de las otras variedades desde el principio. Cuando se trata de las diferencias en la pronunciación, *¡Dime!* parte del español peninsular. Por ejemplo, se menciona el seseo, pero después de la norma del español castellano. Del mismo modo, el debilitamiento de los sonidos /g/ y /j/, un fenómeno muy extendido también en España se menciona después de las normas del español peninsular. En cuanto a los rasgos morfosintácticos principales del español de América - el uso de *ustedes* para segunda persona del plural y el voseo - no son mencionados hasta el segundo libro *¡Dime! 2*. En lo que atañe al léxico americano de *¡Dime! 1*, se presentan implícitamente, es decir, sin indicación que se trata del significado que tienen las palabras en América, solo dos ejemplos de léxico americano que son *carro* ('coche') y las formas diminutivas de la palabra *chico* ('pequeño'): *chiquito* y *chiquitito*. A pesar de que en los manuales posteriores (*¡Dime! 2* y *¡Dime! 3*) la presencia de las variedades americanas es más visible, la primacía del español castellano/peninsular es evidente.

Con respecto a la información lingüística general, *¡Dime!* incluye algo de información relacionada con la unidad y la diversidad del español. Una gran parte de esta información tiene que ver más bien con la población hispanohablante en el mundo que con el idioma en sí, pero lo hemos incluido en el análisis porque nos parece que esta información es necesaria para que el alumno pueda entender la extensión geográfica del español. Los ejemplos de este tipo de información se encuentran al principio de *¡Dime! 1* donde se informa sobre el gran número de hablantes nativos que tiene el español en el mundo destacando el número de hispanohablantes que hay en los EE.UU. Otro ejemplo está en *¡Dime! 3* donde se da información sobre la cantidad de hablantes del español en los Estados Unidos y en el mundo en el futuro. Finalmente, en *¡Dime! 4* se vuelve a hablar de la población hispanohablante en los Estados Unidos y su presencia en la sociedad y de algunas minorías lingüísticas en países hispanohablantes, de algunos términos claves para denominar áreas y personas en el mundo hispanohablante.

En lo referente a la información lingüística sobre el español y su unidad y su diversidad, en *¡Dime! 2* se hace alusión a un "español americano estándar" de la cual está considerada una referencia importante el español de Colombia. Nos parece positivo que se dé importancia al español de América, pero pensamos que esta afirmación puede reforzar la idea simplificada de un español (estándar) de América frente a un español (estándar) de España. En *¡Dime! 3* se menciona que el español tiene numerosos dialectos en todo el mundo y que más del 80 % del vocabulario es común en todos ellos (*¡Dime! 3*, p. 33). Nos parece muy bueno que aquí se haya tenido en cuenta tanto la

diversidad (“numerosos dialectos” (ibid.)) como la unidad del español (“más del 80 % del vocabulario es común” (ibid.)). *¡Dime! 3* incluye también información sobre la historia y la expansión del español en el mundo y del uso y de las connotaciones de los términos *español* y *castellano*. El último ejemplo de información lingüística se encuentra en *¡Dime! 4* donde se menciona el término “Spanglish” al hablar del español en los EE.UU.

En cuanto a los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos americanos, se encuentran ejemplos de todos en *¡Dime!*. Hemos notado que algunos rasgos se presentan explícitamente, es decir, al presentar tal variante se explica que existe diferencias geográficas del uso o se ofrece información geográfica sobre el uso. Otros rasgos americanos aparecen implícitamente sin una indicación que pertenecen a otra variante que el español peninsular/castellano. Empezaremos la presentación de los resultados del análisis por los rasgos fonéticos.

En lo que atañe a la entonación, la única referencia a la entonación de las variedades americanas es el comentario que algunos dicen que los argentinos son como italianos que hablan español (*¡Dime! 2*, p. 138). No nos parece que sea suficiente para que el estudiante entienda que haya diferencias en la entonación de las diferentes variedades geográficas del español. Opinamos que como mínimo los manuales podrían incluir la información general sobre las diferencias de la entonación de España y Hispanoamérica incluida en el Plan Curricular⁸⁰ que hemos presentado anteriormente:

[Español de España, variedad castellana] Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas
[Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos

Como pueden ver en la Tabla 10, en cuánto a los rasgos fonéticos, se mencionan tres fenómenos en el primer libro, *¡Dime! 1*, que son el seseo, la realización de /g/ y /j/ y la realización de /ll/ y /y/.

	<i>¡Dime! 1</i>	<i>¡Dime! 2</i>	<i>¡Dime! 3</i>	<i>¡Dime! 4</i>
Seseo	excepto en la mayoría de la España continental (excluyendo algunas áreas seseantes del sur)	-	-	-
Realización de /g/ y /j/	[χ], en algunas partes de Latinoamérica el sonido /g/ se pronuncia de forma parecida al "h" finlandés	-	-	-
Yeísmo y realización de /ll/ y /y/)	yeísmo presentado como norma, no se mencionan excepciones	[ʃ] en el Cono Sur	-	-

Tabla 10: Rasgos fonéticos americanos en *¡Dime!*

⁸⁰ https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm, consultado el 1 de diciembre de 2017.

Al hablar del seseo se podría haber destacado más el hecho de que la gran mayoría de los hispanohablantes sesean - también en las zonas centro-sur de España y las Islas Canarias, que además son zonas muy turísticas. A pesar de que la información sobre la extensión geográfica del seseo es bastante general, nos parece suficientemente exacta teniendo en cuenta el nivel inicial del estudiante. En cuanto a la realización de /g/ y /j/ se menciona el debilitamiento del sonido /g/ en algunas zonas de Latinoamérica, pero esta información es errónea ya que afecta también a la realización de /j/ y porque el fenómeno existe tanto en España como en Hispanoamérica (véase el apartado 5.4.2). Andión Herrero y Gómez Sánchez (véase el apartado 3.2.1.) proponen que la realización aspirada de la /x/ se presente en el nivel intermedio, pero el Plan Curricular no lo menciona hasta el nivel C1-C2 (véase el apartado 3.2.1.).

Con respecto a la realización de /ll/ y /y/, el yeísmo se toma como punto de partida para enseñar la pronunciación de estos sonidos. Para ser más exacto se podría haber mencionado que en algunas áreas de Hispanoamérica sigue existiendo una diferencia en la pronunciación de estos sonidos, pero tampoco nos parece un grave error teniendo en cuenta que el yeísmo es característico de todas las variedades del español y el nivel inicial del estudiante. Otra realización de /ll/ y /y/ presentada en *¡Dime! 2* es el sonido [ʝ] característico del español del Cono Sur. Nos parece un buen ejemplo de la variación de un sonido específico ya que creemos que los estudiantes son capaces de percibirlo como ya han aprendido los sonidos de la norma peninsular.

En general, todos los rasgos fonéticos presentados en *¡Dime!* están incluidos en las sugerencias de Andión Herrero y Gómez Sánchez para el nivel intermedio (véase el apartado 3.2.1.). En comparación con los rasgos fonéticos presentados en el Plan Curricular para los niveles A1 y A2, el único que no se presenta en *¡Dime!* es la tendencia antihiática fuerte en el habla coloquial (véase el apartado 3.2.1.). Los fenómenos fonéticos más comunes en los manuales estudiados por Pesola-Gallone (véase el apartado 4.5.) se hallaban también en *¡Dime!*, es decir, el seseo, el yeísmo y el žeísmo, pero la realización de /g/ y /j/ no aparecía en los manuales de ese estudio.

	<i>¡Dime! 1</i>	<i>¡Dime! 2</i>	<i>¡Dime! 3</i>	<i>¡Dime! 4</i>
Uso de <i>ustedes</i> para segunda persona del plural	-	X	X	-
Voseo	-	X	X	-
Uso del pretérito indefinido en vez del pretérito perfecto	-	-	implícitamente, sin una explicación	-
Diminutivo		X	-	-

Tabla 11: Rasgos morfosintácticos americanos en *¡Dime!*

En la Tabla 11 observamos los cuatro rasgos morfosintácticos que aparecen en *¡Dime!*: el uso de *ustedes* para segunda persona del plural, el voseo, el uso del diminutivo y el uso del pretérito indefinido en vez del pretérito perfecto. En cuanto al uso de *ustedes* para segunda persona del plural nos parece bien que se haya incluido ejemplos del uso en *¡Dime! 2* en los textos de tres lecciones y que se haya explicado el fenómeno al aparecer los primeros ejemplos. Sin embargo, opinamos que se debería incluir al nivel inicial como sugieren tanto Andión Herrero (1999:1392-1395⁸¹) como el Plan Curricular. Además, la explicación del fenómeno en *¡Dime! 2* podría haber sido más exacta mencionando que se utiliza *ustedes* para segunda persona del plural también en las variedades meridionales de España y en las Islas Canarias. A pesar de que se trata de clarificar el fenómeno en *¡Dime! 2*, parte de la información que se da es confuso y se mezcla con la introducción de un nuevo tema gramatical lo que no nos parece ideal desde el punto de vista del aprendizaje. Por último, en nuestra opinión, se podría haber aprovechado mejor las oportunidades para integrar ejemplos del uso de *ustedes* para segunda persona del plural en los libros posteriores - en *¡Dime! 3* solo hay algunos ejemplos en un texto y en *¡Dime! 4* no hay ejemplos.

Tanto en *¡Dime! 2* como en *¡Dime! 3* se explica qué es el voseo y se menciona que es característico del español del Cono Sur. En realidad, el voseo es común en otras zonas también, y opinamos que se hubiera podido hacer algún comentario sobre este hecho. Las explicaciones dadas son bastante extensas incluyendo las conjugaciones de varios verbos. Opinamos que se podría haber incluido más ejemplos del voseo en forma de tareas con material escrito como sugiere Andión Herrero (véase el apartado 3.2.2.), por ejemplo, tareas de diálogos escritos. Además, Andión Herrero sugiere que se incluya el voseo al nivel intermedio. Ahora bien, el Plan Curricular lo incluye desde el nivel A1, lo que no significa que se debe enseñar al nivel inicial si el modelo de la enseñanza es una variedad a la que no es característica el voseo ya que desde el punto de vista pedagógico es importante que los estudiantes hayan aprendido bien la conjugación de los verbos en presente antes de introducir nuevas conjugaciones.

Al introducir el uso del pretérito perfecto en *¡Dime! 2* y más tarde el pretérito indefinido, no se incluye información sobre diferencias del uso entre España y América y tampoco en ninguna otra parte o ningún otro libro de la serie. A pesar de esto, en *¡Dime! 3* hay tres ejemplos del uso del pretérito indefinido en vez del pretérito perfecto. Opinamos que puede resultar confundente y hasta frustrante para el estudiante (y para el profesor) que aparezcan ejemplos del uso que no

⁸¹ Andión Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996, vol. 2*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

correspondan con las explicaciones gramaticales del libro. Opinamos que, si aparecen ejemplos del uso lingüísticos americanos, se debería indicar y explicar estas diferencias. En lo que atañe a las sugerencias de Andión Herrero (véase el apartado 3.2.2.) no se sugiere introducir este fenómeno hasta el nivel avanzado que queda fuera del enfoque del presente trabajo. Asimismo, el Plan Curricular tampoco lo incluye hasta el nivel C1⁸².

Con respeto al diminutivo se da información geográfica sobre su uso explicando que se emplean mucho estas formas sobre todo en Latinoamérica. Aunque la idea de ofrecer información geográfica sobre el uso nos parece útil para el estudiante, esta información debe ser correcta. En el caso del diminutivo desconocemos estudios que comprueben la generalización ofrecida en *¡Dime!*. En general, los rasgos encontrados en *¡Dime!* difieren bastante de los fenómenos sugeridos por Andión Herrero y presentados en el Plan Curricular para el nivel inicial o intermedio (véase el apartado 3.2.2.). Los únicos fenómenos que corresponden son el uso de *ustedes* para segunda persona del plural y el voseo. Los cuatro rasgos morfosintácticos que aparecen en *¡Dime!* se hallaban también en los manuales del estudio de Pesola-Gallone (véase el apartado 4.5.) siendo el rasgo más común el uso de *ustedes* para segunda persona del plural. Asimismo, el uso de morfemas derivativos (el diminutivo) y el voseo eran también fenómenos comunes (véase el apartado 4.5.).

Como se puede observar en la tabla 12 (véase la siguiente página), hubo ejemplos de léxico americano en todos los libros de la serie, aunque en el primer libro son muy pocos casos. *¡Dime! 2* y *¡Dime! 3* incluyen más vocabulario americano que *¡Dime! 1* y *¡Dime! 4*. Además, *¡Dime! 2* incluye una lista de palabras americanas (véase el apartado 5.5.2.) que hemos presentado y comentado anteriormente. Cuatro de las palabras halladas en *¡Dime!* coinciden con rasgos léxicos incluidos en el Plan Curricular para el nivel A1 (véase el apartado 3.2.3.). Las palabras son *lindo*, *acá*, *allá* y *okay* (en *¡Dime!* se escribe "OK"). Algunas palabras aparecen más de una vez en el mismo libro (*acá*, *allá*, *lindo*, *guagua*, *agarrar*, *bacano*, *¿viste?*) o en libros diferentes (*acá*, *allá*, *computadora*, *lindo*, *celular*, *bacano*). Nos parece positivo para el aprendizaje del nuevo vocabulario que las mismas palabras se repitan, sobre todo, cuando es vocabulario muy rentable para el estudiante.

⁸² [Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto: Hoy llegué tarde; Este año no pude ir; Te llamaron por teléfono hace diez minutos." https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm, consultado el 28 de junio 2018.

<i>¡Dime! 1</i>	<i>¡Dime! 2</i> ⁸³	<i>¡Dime! 3</i>	<i>¡Dime! 4</i>
carro chico/chiquito/chiquitito	acá allá extrañar piso dar pena valija veliz cartera billetera (computadora) portátil (computador) portátil renta lindo/lindísimo celular apurarse	lindo guagua guaguero plata agarrar bacano bacán chido macanudo chévere groso padrísimo (desde) acá allá papá laburar restorán celular ¿viste? laburo este... balde ¿OK? pibe remera enojarse computadora	Departamento canilla bacano liviano calesita plumón papa

Tabla 12: Vocabulario americano en los textos y ejercicios de *¡Dime!*

El vocabulario presentado en *¡Dime! 2* y *¡Dime! 3* parece haber sido seleccionado por los autores, mientras muchas de las palabras americanas de *¡Dime! 4* aparecen en textos auténticos. Pensamos que esta diferencia puede haber influido en la rentabilidad del vocabulario ya que dudamos la utilidad de algunas palabras que aparecen en *¡Dime! 4* como *canilla*, *calesita* y *plumón*. A pesar de esto, por el mayor parte, el léxico que aparece en los textos y ejercicios de *¡Dime!* nos parece rentable ya que es vocabulario con una gran extensión. Hay ocasiones en el que se comparan variantes americanas con españolas que puede resultar interesante, por ejemplo, al presentar sinónimos para la palabra *bacano* y al introducir palabras para denominar objetos que llevas cuando viajas (*la maleta (Esp)*, *la valija (Arg, Urug)*, *el veliz (Méx)*, *el bolso (Esp)*, *la cartera (Am)*, *la cartera (Esp)*, *la billetera (Am)*). Por otro lado, hay listas de vocabulario suelto que incluyen palabras de poca rentabilidad para el estudiante, sobre todo, la lista masiva de *¡Dime! 2*. No hay muchos ejemplos de vocabulario presentado dentro de campos léxico semánticos como sugiere Andión Herrero (véase el apartado 3.2.3.). Similarmente a los manuales estudiados por Pesola-Gallone (véase el apartado 4.5.), *¡Dime!* tampoco incluye ejercicios para practicar el vocabulario

⁸³ No incluimos aquí en vocabulario de la lista de vocabulario titulado "Comparación de vocabulario España - Hispanoamérica" que aparece en *¡Dime! 2*.

americano presentado en los libros. Notamos también otros fenómenos encontrados por Andión Herrero (2003) y Pesola-Gallone (véase el apartado 4.5.) en sus estudios. Había errores y generalizaciones al precisar la prevalencia geográfica de las palabras y, en *¡Dime! 4*, encontramos un ejemplo en el que el papel de un personaje latinoamericano se parecía al español hablado en la España peninsular. Otra tendencia que nos parecía problemática en toda la serie es que aparezca vocabulario típico del español hablado en España sin una indicación que lo sea. Pensamos que sería útil para el estudiante saber que tal palabra se utiliza casi solo en España o que tiene un significado específico solo en España. Notamos también una falta de sistematicidad en la inclusión del vocabulario americano en el vocabulario alfabético. Sobre todo, en el vocabulario finlandés-español, en muchas ocasiones se presenta solo la variante americana si aparece en libro. Este hecho está en contradicción con el objetivo de aprender a utilizar activamente el léxico del modelo lingüístico principal.

7. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo ha sido investigar la presencia del español de América en una serie de manuales destinada a estudiantes del Bachillerato finlandés. En la parte teórica hemos presentado teorías sobre la unidad y la diversidad del español y sobre la dialectología americana. Asimismo, hemos presentado los planteamientos del Plan Curricular del Instituto Cervantes y de la lingüista Andión Herrero (1998, 1999⁸⁴ y 2003) para la incorporación de las variantes americanas en la enseñanza. Además, hemos presentado teorías relevantes relacionadas con la enseñanza de ELE en Finlandia y los resultados del estudio de Pesola-Gallone (2009) sobre el español de América en manuales de ELE finlandeses. En la parte empírica hemos estudiado y analizado la presencia del español de América en el corpus identificando el modelo lingüístico y presentando la información lingüística general y los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos encontrados en el corpus. Hemos comparado los resultados de este análisis con los planteamientos del Plan Curricular y de Andión Herrero (1998, 1999⁸⁵ y 2003) y con los resultados del estudio de Pesola-Gallone (2009).

⁸⁴ Andión Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*, vol. 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

⁸⁵ Andión Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*, vol. 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

Nuestra primera hipótesis era que los manuales finlandeses del Bachillerato siguen teniendo como modelo lingüístico principal la variedad castellana mientras que de las variedades americanas se presentan solo algunos rasgos. En base a los resultados de este estudio, podemos corroborar la primera parte de la hipótesis puesto que el manual que hemos estudiado tiene como modelo principal el español hablado en España. Pesola-Gallone (2009) llegó a la misma conclusión en su estudio de siete manuales de ELE finlandeses. Por lo tanto, se puede afirmar que la serie *¡Dime!* sigue los pasos de sus predecesores. La posición central del español castellano en los manuales finlandeses ha sido casi indiscutible hasta los últimos años, y sería interesante, por fin, ver un manual de español destinado a estudiantes finlandeses en el que no domine el español castellano, y que se base en una visión más amplia del español como lengua global. Pensamos que nuestros estudiantes finlandeses merecen manuales que manifiestan la visión moderna de la enseñanza de lenguas extranjeras que ya existe hace muchos años y está presente en los planteamientos del MCER y en otras obras de referencia importantes para los pedagogos. Sabemos que nuestros estudiantes del español se encontrarán con un mundo hispanohablante muy diverso y necesitan herramientas para entender esta diversidad y para ser capaces de comunicar en diferentes situaciones con interlocutores con distintos orígenes tanto geográficos como sociales. En cuanto a la segunda parte de la hipótesis, es cierto que se presenta solo algunos de los rasgos americanos de los planteamientos del Plan Curricular y de Andión Herrero, pero, sobre todo, en los libros *¡Dime! 2* y *¡Dime! 3*, se explican varios fenómenos morfosintácticos y se incluye léxico y estructuras gramaticales americanas de una forma sistemática. Asimismo, hay personajes americanos que utilizan esas estructuras y ese vocabulario americano - y posiblemente demuestran rasgos fonéticos americanos, aunque esto queda fuera del alcance de este estudio.

La segunda hipótesis del presente estudio planteaba que la información que se ofrece sobre la unidad y la diversidad del español se centra en la presentación de algunas diferencias fonéticas, morfosintácticas y léxicas. En esta presentación destacan las diferencias léxicas. A pesar de que *¡Dime!* incluye algo de información relacionada con la unidad y la diversidad del español y que, en algunas ocasiones, hace referencia a lo común entre el español de América y el español hablado en España, podemos corroborar la hipótesis ya que en la mayoría de los ejemplos se destacan las diferencias entre países, sobre todo, en el léxico. Esperamos que los manuales de la próxima generación incluyan más información sobre el español como lengua mundial y sobre su unidad y diversidad desde el nivel inicial y que estos conocimientos se vayan profundizando a lo largo del aprendizaje.

La tercera hipótesis según la cual los manuales incluyen pocos ejercicios para practicar las diferentes variedades americanas se puede corroborar a base de los resultados. No hay ejercicios

para practicar las variantes americanas en sí, aunque algunos de los ejemplos aparecen *en* ejercicios. Esperamos que los futuros manuales de ELE finlandeses tomen conciencia de los planteamientos de Andión Herrero e incluyen ejercicios para practicar el español americano. Opinamos que algunos de los rasgos fonéticos y morfosintácticos muy generalizados se podría mencionar a nivel inicial e intermedio siguiendo los planteamientos del Plan Curricular y Andión Herrero. Se podría dar ejemplos de estos rasgos (por ejemplo, el seseo y el uso de *ustedes*) y compararlos con la variedad castellana, si el modelo lingüístico es la variedad castellana. Sería natural que una presentación de este tipo incluiría información sobre el concepto “variedad” y las diferentes variedades. Además, para practicar la comprensión auditiva, los futuros manuales podrían incluir más muestras de la pronunciación y entonación de diferentes variedades. Sugerimos que se podría incorporar información sobre la variación léxica de una forma ligera desde el principio, por ejemplo, introducir palabras muy generales que se utilizan en España y palabras que se utilizan en América (*coche, carro, auto*) y palabras que tienen significados diferentes en España y en América (*coger*).

Por último, esperamos que a la hora de seleccionar qué rasgos americanos incluir en los manuales, los futuros autores se familiaricen con las sugerencias de lingüistas como Andión Herrero y los planteamientos del Plan Curricular. En cuanto a la incorporación del léxico americano, opinamos que los autores tengan en cuenta la rentabilidad del vocabulario que presentan y que incluyan información válida y comprobada sobre la extensión de su uso. Asimismo, pensamos que es muy importante indicar cuando una palabra pertenece al español hablado en España. En lo referente a los diccionarios, opinamos que los estudiantes pueden beneficiarse mucho del Diccionario de la lengua española de la RAE y del Diccionario de Americanismos para encontrar información fiable sobre el vocabulario del español.

El análisis de rasgos fonéticos del presente trabajo se hubiera beneficiado de un estudio exhaustivo de las cintas de audio ya que para acostumbrarse y llegar a entender a diferentes variedades del español es imprescindible tener muestras auditivas de ellas. Lo mismo aplica al aprendizaje de la pronunciación. Habría sido interesante ver si el material auditivo ofrece una representación auténtica de las diferentes variedades del español y si incluye más ejemplos de rasgos morfológicos y léxicos americanos. Asimismo, habría sido interesante incluir en el análisis la información cultural que se ofrece en el libro y ver qué aspectos culturales se presentan en los libros. ¿De qué punto de vista se presentan los países de América? ¿Se presentan solo como destinos turísticos? Otro asunto importante que queremos mencionar es la forma de representar al mundo hispanohablante a través de los personajes de un manual. En general, nos parece muy positivo que se incluya personajes de distintas partes del mundo hispano. Sin embargo, habría que

pensar muy bien cómo presentar a los personajes de cierta región sin crear y reforzar los estereotipos, sean positivos o negativos, de diferentes regiones o nacionalidades.

En el futuro, sería interesante seguir investigando la presencia del español de las variedades americanas en los manuales finlandeses de español y comparar los resultados con los de estudios anteriores. Aparte de la información lingüística y los rasgos lingüísticos, sería interesante ver qué tipo de información cultural se incluye en los manuales y cómo se presentan los países hispanohablantes y sus hablantes. Además, esperamos que en el futuro se estudie también cómo afecta la forma de presentar y enseñar el español de América en los manuales al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes.

Los materiales didácticos tienen una gran influencia sobre la enseñanza - los estudiantes perciben como correcto lo que se presenta en los manuales, aunque en realidad, los docentes y los autores de los materiales son conscientes del proceso de selección y simplificación que se realiza en la enseñanza y el desarrollo de los materiales para facilitar el aprendizaje de una entidad muy complicado y diverso. La cuestión importante es hasta qué punto presentamos una lengua histórica como una unidad y hasta qué punto destacamos su diversidad. Son muchos los obstáculos que hay que sobrevivir para crear un nuevo material y son muchas las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes para continuar estudiando su lengua preferida. Por eso, queremos agradecer a todos los autores de los manuales y a los editoriales que producen materiales de español en Finlandia. Su trabajo es imprescindible para asegurar el brillante futuro del español en Finlandia. En concreto, queremos agradecer a los autores de *¡Dime!* por haber creado un material lúdico, creativo, muy diferente a los manuales anteriores y, sobre todo, muy motivador. Su material ha ayudado a numerosos aprendices de español a aprender esta lengua mundial, conocer su mundo desde un punto de vista nuevo y original y a tener la motivación de seguir con sus estudios del español.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias primarias

- Javier González García, Mervi Hakoniemi, Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, Vaula Kyyhkynen y María Savilaakso. 2013. *¡Dime! 1*. Keuruu: Otava.
- Javier González García, Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, Vaula Kyyhkynen, María Savilaakso y Tuija Turkki. 2014. *¡Dime! 2*. Keuruu: Otava.
- Javier González García, Vaula Kyyhkynen, María Savilaakso y Tuija Turkki. 2011. *¡Dime! 3*. Keuruu: Otava.
- Kirsi-Marja Kokkonen-Lozano, Vaula Kyyhkynen, Pekka Posio, María Savilaakso y Javier González García. 2012. *¡Dime! 4*. Keuruu: Otava.

Referencias secundarias

- Andión Herrero, María Antonieta y María Luisa Gómez Sacristán. 1998. "Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de E/LE; ¿cuáles, cómo y dónde deben ser tratados?" en F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (eds.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Madrid. Universidad de Alcalá. 125-132.
- Andión Herrero, María Antonieta. 2003. "El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones." En Francisco Moreno Fernández et al. (coord.) *Lengua, variación y contexto; Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Vol. 1. Madrid: Arco Libros. 105-125.
- Andión Herrero, María Antonieta. 2008. "Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE". En *Resla* Vol. 21. Asociación Española de Lingüística Aplicada. 9-26.
- García Fernández, Enrique. 2010. "El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE". http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_08Garcia_Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b7, consultado el 30 de septiembre de 2016.
- Grande Alija, Francisco Javier. 2000. "La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñar?" *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 393-402.
- Harjanne, Pirjo ja Tella, Seppo. 2008. Helsingin yliopisto. "Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia - tutkimushankkeen teoreettisen taustan

kehittelyä.” *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka*. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 299., toim. Arto Kallioniemi, 737-750.

Instituto Cervantes. 2017. El español: una lengua viva; Informe 2017.

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf, consultado el 21 de noviembre de 2017.

Instituto Cervantes. 1997-2016a. Plan Curricular del Instituto Cervantes; Introducción.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm, consultado el 20 de octubre de 2016.

Instituto Cervantes. 1997-2016b. Plan Curricular del Instituto Cervantes; Niveles de referencia para el español. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/, consultado el 14 de noviembre de 2016.

Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Centro Virtual de Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consultado el 14 de noviembre de 2016.

Martín Zorraquino, María Antonia. 2000. "Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de E/LE". *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 7-11.

Rodríguez Muñoz, Francisco J. 2012. "El español atlántico: revitalización de un concepto metodológico desde la dialectología". *Sintagma* 24, 23-32. <http://www.sintagma-online.udl.cat/imatges/pdf/2012b.pdf>, consultado el 27 de noviembre 2017.

Moreno de Alba, José. 1988. *El español en América*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moreno Fernández, Francisco. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.

Opetushallitus. 2003a. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2003.

http://www.oph.fi/download/47916_Indikaattorit_2003.pdf, consultado el 23 de noviembre de 2017.

Opetushallitus. 2003b. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.

http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf, consultado el 20 de marzo de 2017.

Opetushallitus. 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014.

http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf, consultado el 23 de noviembre de 2017.

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.

http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf,
consultado el 20 de marzo de 2017.

Pesola-Gallone, Maria. (2009). *Español de América en la enseñanza del español como lengua extranjera. Análisis de manuales finlandeses*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster inédito.

Tuomi, Juoni y Anneli Sarajärvi. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

APÉNDICE 1 - SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

1. JOHDANTO

Sivuaineen pro gradu -tutkimukseni käsittelee Amerikan espanjan esiintymistä ja opettamista lukio-oppikirjasarjassa *¡Dime!*. Työ kuuluu soveltavan kielitieteen alaan. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millä tavalla Amerikan espanjan foneettisia, morfosyntaktisia sekä leksikaalisia piirteitä esitellään ja opetetaan kirjasarjan neljässä kirjassa (*¡Dime! 1, 2, 3 ja 4*). Tämän lisäksi analysoin oppikirjan kielellistä mallia sekä kirjan sisältämää tietoa espanjan kielen yhtenäisyydestä, monimuotoisuudesta sekä alueellisista varianteista. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mikä on oppikirjan kielellinen malli?
2. Miten eri variantteja esitellään?
3. Millaista yleisluontoista tietoa tarjotaan espanjan kielen yhtenäisyydestä ja monimuotoisuudesta?
4. Mitä Amerikan espanjan piirteitä kirjassa esitellään? Missä ja millä tavalla niitä esitellään?

Hypoteesini ovat seuraavat:

1. Suomalaisissa lukio-oppikirjoissa on edelleen pääasiallisena kielellisenä mallina kastilian espanja ja Amerikan espanjan varianteista esitellään vain joitakin piirteitä.
2. Kirjan sisältämä espanjan kielen yhtenäisyyteen ja monimuotoisuuteen liittyvä tieto on pääosin joidenkin foneettisten, morfosyntaktisten ja leksikaalisten piirteiden esittelyä. Tässä esittelyssä leksikaaliset piirteet korostuvat.
3. Oppikirja sisältää vain vähän tehtäviä, joissa voi harjoitella Amerikan espanjan variantteja.

Ensimmäinen hypoteesi koskien kielellistä mallia perustuu henkilökohtaiseen kokemukseeni eri oppikirjasarjoista sekä Pesola-Gallonon (2009) tutkimuksen päätelmään, että suomalainen espanjan opetus keskittyy edelleen vahvasti kastilian espanjan opetukseen.

Tutkimuskohteen ja -aiheen valintaan ovat vaikuttaneet monet syyt: oma kokemukseni espanjan opettamisesta lukiossa kyseisellä kirjasarjalla, kokemukseni oppikirjan tekemisestä sekä kiinnostus espanjan eri variantteja ja niiden opetusta kohtaan sekä näkemys siitä, että espanjan opetukseen tulisi sisällyttää laajemmin tietoa myös Amerikan espanjan varianteista ja niiden

erityispiirteistä. Kansainvälistymisen ja digitalisaation myötä sekä liikkuminen että kontaktien luominen ja yhteydenpito eri puolille espanjankielistä maailmaa on helpottunut huomattavasti. Ei voida enää olettaa, että espanjaa opiskelevilla nuorilla olisi tarvetta kommunikoida ensisijaisesti esimerkiksi kastilian espanjaa puhuvien henkilöiden kanssa. Näin ollen on entistä vaikeampaa määrittellä, mitä espanjan varianttia tulisi opettaa ja pitää opetuksen kielellisenä mallina. Kastilian espanjan valta-aseman uudelleen miettimistä puoltaa myös espanjan kielen nykyinen asema kansainvälisinä viestinnän ja kulttuurin kielenä, erityisesti mm. Yhdysvalloissa. Vieraan kielenoppimisen ja sen opetuksen tavoitteena on myös oppijan kulttuurienvälisen viestinnäntaitojen omaksuminen, jota oppikirjan tulisi myös tukea tarjoamalla tietoa kielen yhtenäisyydestä, moninaisuudesta sekä sen maantieteellisestä vaihtelusta.

Tutkielman teoreettisessa osassa esitellään espanjan kielen yhtenäisyyteen sekä monimuotoisuuteen liittyviä teorioita ja tutkimusta. Siinä käsitellään myös kielellisen variaation muotoja sekä opetuksen kielellisen mallin valintaan liittyviä kysymyksiä. Teoreettisessa osassa tarkastellaan myös Amerikan espanjan variantteja sekä niiden tärkeimpiä foneettisia, morfosyntaktisia ja leksikaalisia erityispiirteitä sekä sitä, millä tavalla Amerikan espanjaa tulisi sisällyttää opetukseen. Lisäksi teoriaosuuden käsitellään espanjan opetusta vieraana kielenä Suomessa suhteessa kommunikatiiviseen kielenopetukseen, eurooppalaiseen viitekehykseen, Cervantesin instituutin opetussuunnitelmaan sekä lukion opetussuunnitelmaan. Lopuksi luodaan lyhyt katsaus lukiossa käytettyihin espanjan oppikirjoihin.

Tutkimusmetodina on sisällön analyysi. Työssä keskitytään aiemmin mainittuihin kielellisiin piirteisiin sekä espanjan kieltä koskevaan tietoon - emme analysoi tutkimuksessa espanjankielisten maiden kulttuuria koskevaa tietoa tai kuvia. Vertaamme tuloksia erityisesti Andión Herreron ja Gómez Sacristánin (1998), Andión Herreron (1999⁸⁶) Andión Herreron (2003) ja Cervantesin instituutin opetussuunnitelman ohjeistuksiin sekä Pesola-Gallonen (2009) tutkimustuloksiin.

2. ESPANJAN KIELEN YHTENÄISYYS JA MONIMUOTOISUUS

Espanjan kielellä on nykyään vahva asema kansainvälisenä viestinnän, kulttuurin, tieteen ja kaupankäynnin kielenä. Espanjan kieli on virallisena kielenä tai yhtenä virallisista kielistä 21

⁸⁶ Andión Herrero, María Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996, vol. 2*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

maassa. Cervantesin instituutin (2017:5) mukaan se on maailman toiseksi puhutuin äidinkieli, jota puhuu 477 miljoonaa ihmistä ympäri maailman. Espanjankielinen väestö asuu pääosin Etelä- ja Pohjois-Amerikan mantereille. Yhdysvalloissa on arviolta 52 miljoonaa espanjaa äidinkielenä puhuvaa (Cervantesin instituutti, 2014) ja määrä kasvaa nopeasti. Espanjankielisten suuresta määrästä huolimatta espanjan kieli on maantieteellisesti yhtenäinen ja suhteellisen homogeeninen (Moreno Fernández, 2000:15). Kielellisistä eroista huolimatta, on siis tärkeää pitää mielessä, että valtaosa kieliaineuksesta ja sen piirteistä on yhteistä (Andión Herrero, 2008:10). Yhtenäisyys mahdollistaa sen, että kuka tahansa keskimääräinen puhuja pystyy ymmärtämään ja viestimään toisen puhujan kanssa hänen maantieteellisestä taustastaan riippumatta (Grande Alija, 2000:396).

Kielellinen variaatio voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: maantieteelliseen, sosiaaliseen sekä funktionaaliseen/tyylilliseen (E. Coseriu, 1981:302). Kielellinen variaatio eri muodoissaan liittyy oleellisesti kielen opetukseen: maantieteellinen variaatio liittyy mm. kielellisen mallin valintaan, kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta taas kontekstiin ja tilanteeseen liittyvät tekijät ovat olennaisia, jolloin funktionaalinen variaatio on tärkeässä roolissa. Valittaessa opetuksen kielellistä mallia on hyvä ottaa huomioon erilaisia tekijöitä, kuten opettajien erilaista maantieteellistä ja sosiolingvististä taustaa, opiskelijoiden keskenään erilaisia syitä oppia kieltä sekä opiskelijoiden tarvetta pystyä käyttämään kieltä eri espanjankielisillä alueilla ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Moreno Fernández, 2000:10). Ottaen huomioon edellä mainitut tekijät, on opetuksen malliksi mahdollista valita esimerkiksi kastilian espanjan tai jokin muu maantieteellisesti läheisen variantin standardi tai pyrkiä opettamaan niin sanottua "yleistä espanjaa" (Moreno Fernández, 2000:82).

3. AMERIKAN ESPANJA

Amerikan espanjan kielen historia alkaa nykyisten espanjankielisten alueiden kolonisaatiosta. Kieleen on kohdistunut erilaisia vaikutteita vuosisatojen aikana. Vuorovaikutus muiden kielten, ja erityisesti alkuperäiskielten, kanssa on muokannut Amerikassa puhuttua espanjaa. Alkuperäiskielten lisäksi, mm. afrikkalaisten kielten, merenkulkijoiden kielen sekä muiden kielten (portugali, ranska ja englantti) vaikutus näkyy erityisesti sanastossa. Termillä "amerikanismi" (*americanismo*) viitataan sanaan tai rakenteeseen, jota käytetään nimenomaan jollakin espanjankielisen Amerikan alueella. Espanjankielisten akatemioiden yhdistys (*Asociación de Academias de la Lengua Española*) ylläpitää sanakirjaa, joka kokoaa yhteen tätä Amerikan espanjalle erityistä sanastoa.

Lingvistisessä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan ja jaottelemaan eri espanjan variantteja. Arkikielenkäyttö ruokkii usein keinotekoista kahtiajakoa niin kutsutun "Amerikan espanjan" ja "Espanjan espanjan" välillä. Tutkimustiedon näkökulmasta kysymys on kuitenkin paljon

monimutkaisempi. Edellä mainitun kahtiajaon sijaan, voidaan sanoa, että on konservatiivisista ja innovatiivisista alueista, joista ensin mainitut ovat pääosin sisämaa-alueita ja jälkimmäiset ovat rannikkoalueita, joissa meri on lähellä. Tähän ajatukseen liittyy myös käsite "Atlantin espanja" (*español atlántico*). Monet lingvistikot ovat tehneet myös yksityiskohtaisempia dialektaalisia jaotteluita kuten mm. Moreno Fernándezin kahdeksan alueen jako.

Millä tavalla Amerikan espanjaa tulisi sitten sisällyttää opetukseen? Mitä foneettisia, morfosyntaktisia ja leksikaalisia piirteitä tulisi nostaa esille? Andi3n Herreron ja G3mez Sacrist3nin (1998), Andi3n Herreron (1999⁸⁷) Andi3n Herreron (2003) sek3 Cervantesin instituutin opetussuunnitelma tarjoavat suuntaviivoja Amerikan espanjan opettamiseen. Yhteist3 suuntaviivoille on se, ett3 opiskelijan kielitaidon taso tulee huomioida, kun mietit3n, mit3 piirteit3 opetetaan. Alkeis- ja keskitason foneettisia suuntaviivoja (Andi3n Herrero ja G3mez Sacrist3n, 1998, ja Cervantesin instituutti) tarkastellessa esille nousevat erityisesti *seseo* ja *yeísmo*. Morfosyntaktisista piirteist3 suuntaviivoissa (Andi3n Herrero, 1999⁸⁸, ja Cervantesin instituutti) nousevat esille *ustedes*-pronominin k3ytt3 monikon toisessa persoonassa sek3 *voseo*. Amerikan espanjan sanaston opetuksessa tulee ottaa huomioon monia tekij3it3, kuten kuten sanojen opettaminen kontekstissa sek3 valitun sanaston yleisyys, ja sit3 kautta, sen hy3dyllisyys opiskelijalle. My3s tabujen ja eufemismien opetusta tulisi sis3llytt3 kielen opetukseen. (Andi3n Herrero, 2003).

4. ESPANJAN OPETTAMINEN VIERAANA KIELEN3 SUOMESSA

Kielten opetus Suomessa perustuu kommunikatiiviseen kielenopetukseen, jonka tavoitteena on opiskelijan viestinn3llisen kompetenssin kehittyminen. Suuntauksen keski3ss3 on opiskelijan kyky ilmaista merkityksi3 ja kommunikoida sopivalla tavalla eri vuorovaikutustilanteissa. Eurooppalainen viitekehys pyrkii m33rittelem3n ja yhten3ist3m3n vieraiden kielten opetuksen raameja koko Euroopassa ja vaikuttaa n3in ollen vahvasti my3s kielten opetukseen Suomessa. Viitekehys ei ole sidottu tiettyyn kieleen, eik3 n3in ollen tarjoa kielikohtaisia ohjeistuksia

⁸⁷ Andi3n Herrero, Mar3a Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del espa3ol de Am3rica en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya D3niz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociaci3n de Lingüística y Filología de la Am3rica Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996, vol. 2*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

⁸⁸ Andi3n Herrero, Mar3a Antonieta. 1999. "Aspectos gramaticales del espa3ol de Am3rica en los manuales de ELE: Propuesta de estudio" en J. Samper Padilla y M. Troya D3niz (Coords.). *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociaci3n de Lingüística y Filología de la Am3rica Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996, vol. 2*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 1383-1396, citado en Pesola-Gallone 2009: 33.

opetukselle, kuten aiemmin mainittu Cervantesin instituutin opetussuunnitelma. Suomessa Opetushallitus määrittelee lukion opetussuunnitelman perusteet. Tämän jälkeen opetussuunnitelmaa tarkennetaan kunta- ja oppilaitostasolla. Vieraita kieliä koskevassa osuudessa määritellään kielenoppimisen ja opetuksen tavoitteita, sisältöjä sekä arviointia suhteessa kielen oppimisen aloittamiseen ja tavoitetasoon (A1, A2, B1, B2, B3). Suurin osa espanjaa opiskelevista lukiolaisista aloittaa opiskelun lukion alussa (B3). Lukion B3-kielen oppimäärään sisältyy kahdeksan valtakunnallista syventävää kurssia. Espanjan opiskelun kasvaneen suosion myötä, nykyään on olemassa useampia espanjan oppikirjoja, jotka on suunnattu nimenomaan lukiolaisille. Myös uusimpaan opetussuunnitelmaan (2015) perustuvia oppikirjasarjoja on julkaistu (*Nos vemos*, Otava, 2018) - näistä osa kokonaan digitaalisia (Tablet-koulu, e-Oppi) - vaikkakin edelliseen opetussuunnitelmaan perustuvia kirjoja käytetään edelleen kuten *¡Accion!* (Sanoma Pro) ja tutkimuksemme kohteena oleva *¡Dime!* (Otava).

Pesola-Gallone (2009) tutkimus käsitteli Amerikan espanjan foneettisten, morfosyntaktisten ja leksikaalisten piirteiden esiintymistä seitsemässä espanjan oppikirjasarjassa, jotka julkaistiin 2000-luvulla. Tutkijaa kiinnosti mitä piirteitä oppikirjoissa tuotiin esille ja missä kontekstissa sekä yleisimmin Amerikan espanjan asema suhteessa Espanjan espanjaan. Tutkimuksessa myös verrattiin oppikirjoja toisiinsa. Kaikkien kolmen kategorian piirteitä löytyi oppikirjoista, mutta hyvin vaihtelevassa määrin. Lisäksi oppikirjojen välillä havaittiin suuria eroja. Monet piirteet toistui oppikirjasta toiseen. Odotetusti leksikaalisia piirteitä esiintyi eniten aiheistossa. Tutkimuksessa tuli myös esille Andión Herreron (2003) tunnistamia ilmiöitä. Oppikirjoissa esiintyi sanastoa, joka ei välttämättä ollut hyödyllistä opiskelijalle. Oppikirjoissa oli myös selviä virheitä ja yleistyksiä. Lisäksi joidenkin latinalaisamerikkalaisten henkilöiden repliikit muistuttivat Manner-Espanjassa puhuttua espanjaa. Pesola-Gallone toteaa tutkimuksessaan, että Espanjassa puhuttua espanjaa esiteltiin oppikirjoissa standardiespanjana ja muita espanjan variantteja esiteltiin vain suppeasti.

5. TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSA

Tutkielman aineiston muodostavat *¡Dime!*-oppikirjasarjan neljä kirjaa (*¡Dime! 1, 2, 3 ja 4*). Aineistosta on kerätty ja siitä esitellään kaikki implisiittisesti ja eksplisiittisesti esiintyvät Amerikan espanjan piirteet. Piirteet on ryhmitelty kolmeen kategoriaan: foneettisiin, morfosyntaktisiin sekä leksikaalisiin piirteisiin. Analysoin myös oppikirjan kielellistä mallia sekä kokoa ja esittelen kirjan sisältämät tiedot espanjan kielen yhtenäisyydestä, monimuotoisuudesta sekä sen eri varianteista.

6. TULOKSET

Oppikirjasarjan analyysissä käy ilmi, että sen kielellinen malli on Manner-Espanjassa puhuttu espanja. Tätä seikkaa ei tuoda esille eksplisiittisesti, mutta sen voi päätellä muun muassa kirjan päähenkilöiden perusteella, joiden puhe edustaa kyseistä varianttia. Espanjassa puhutun espanjan standardiasema korostuu myös tavassa esitellä muiden varianttien piirteitä. Kirjasarja sisältyy jonkin verran tietoa espanjan kielen yhtenäisyydestä, monimuotoisuudesta sekä sen eri varianteista. Suurin osa tietoa koskee pikemminkin espanjankielistä väestöä kuin kieltä. *¡Dime! 3* -kirjassa tuodaan kuitenkin myös esille espanjan kielen yhtenäisyyttä ja moninaisuutta mainitsemalla, kuinka espanjan kielessä on monia dialekteja ja kuinka sanastosta 80 prosenttia on yhteistä. Samassa kirjassa myös kerrotaan hiukan espanjan kielen historiasta ja ekspansiosta.

Oppikirjasta löytyi Amerikan espanjalle ominaisia foneettisia, morfosyntaktisia ja leksikaalisia piirteitä. Osa piirteistä esiintyi implisiittisesti ja osa eksplisiittisesti. Foneettisista piirteistä intonaatio mainittiin vain kerran viitaten Argentiinan espanjan intonaatioon. Muista foneettisista ilmiöistä mainittiin kolme: *seseo*, äänteiden /ll/ ja /y/ ääntäminen sekä äänteiden /g/ y /j/ ääntäminen. Myös *žeísmo* mainitaan kerran *Cono Sur*-alueen espanjaa esitellessä - analyysissä piirre luokiteltiin äänteiden /ll/ ja /y/ ääntämisen alle. *Seseosta* ja äänteiden /ll/ ja /y/ ääntämisestä annettua tietoa voidaan epätarkkuuksista huolimatta pitää riittävän laajana ja tarkkana ottaen huomioon opiskelijoiden kielitaitotason. Äänteen /g/ y /j/ ääntämisestä annettu tietoa pidettiin osittain virheellisenä. Kaikki kirjassa esiintyvät ilmiöt mainitaan myös Andión Herreron ja Gómez Sánchezin ehdotuksissa sekä Cervantesin Instituutin opetussuunnitelmassa (ks. 3.2.1.). Samat ilmiöt löytyivät myös Pesola-Gallonen (2009) tutkimista oppikirjoissa, lukuun ottamatta äänteen /g/ y /j/ ääntämistä.

Oppikirjassa esiintyi neljä morfosyntaktista piirrettä: *ustedes*-pronominin käyttö, *voseo*, diminutiiviin käyttö sekä yksinkertaisen perfektin käyttö verrattuna perfektin käyttöön. *Ustedes*-pronominin käyttö esiteltiin kirjasarjan toisessa kirjassa, mutta Andión Herreron ja Cervantesin instituutin suositukseen nojaten (ks. 3.2.2.) ehdotan, että piirre esiteltäisiin jo aiemmin (A1-tasolla). Nähtiin myös, että *ustedes*-pronominin käytön maantieteellistä esiintyvyyttä koskeva tieto olisi voinut olla tarkempaa, mainiten myös alueet Espanjassa, joissa käyttö on yleistä. Lisäksi esimerkkejä käytöstä olisi voinut olla lisää myös *¡Dime! 3* ja *¡Dime! 4* -kirjoissa. *Voseo* mainitaan pariin otteeseen *Cono Sur* -alueen espanjasta puhuttaessa, mutta sen yleisyyttä myös muille espanjankielisellä alueilla ei tuotu esille. Ilmiöstä kerrotaan suhteellisen paljon verrattuna muihin morfosyntaktisiin piirteisiin, mutta kirjassa ei kuitenkaan ollut tehtäviä, joiden avulla harjoitella uutta asiaa. Yksinkertaisen perfektin kohdalla pidettiin ongelmallisena sitä, että kirjassa annettiin esimerkkejä sen käytöstä implisiittisesti ilman että käyttöä selitettiin. Lisäksi Andión Herrero ja Cervantesin instituutin opetussuunnitelma (ks. 3.2.2.) suosittelevat piirteen esittelyä

edistyneemmässä vaiheessa kielenopiskelua. Diminutiiviin käytöstä annettua tietoa pidetään turhan yleistävänä. Kaiken kaikkiaan oppikirjasarjassa esiintyvät morfosyntaktisista piirteistä vain kaksi, *ustedes*-pronominin käyttö sekä *voseo*, on mainittu Andión Herreron ja Cervantesin instituutin opetussuunnitelman (ks. 3.2.2.) ehdotuksissa kielitaidon tasoille A1-A2. Kaikki neljä piirrettä löytyivät kuitenkin Pesola-Gallonen (2009) tutkimista oppikirjoista ja olivat yleisimpien mainittujen piirteiden joukossa, lukuunottamatta yksinkertaisen perfektin käyttöä.

Amerikan espanjan sanastoa esiintyi kaikissa kirjoissa, vaikkakin *¡Dime! 1* -kirja sisältää vain pari sanaa. Eniten Amerikan espanjan sanoja oli kirjoissa 2 ja 3. Lisäksi *¡Dime! 2* -kirja sisältää pitkän sanalistan, jossa verrataan Espanjan ja espanjankielisen Amerikan sanastoa (ks. 5.5.2.). Jotkut sanat toistuvat saman kirjan sisällä tai eri kirjoissa. Kokonaisuudessaan kirjasarjassa esiintyvää sanastoa pidettiin suhteellisen hyödyllisenä. *¡Dime! 2* ja *¡Dime! 3* kohdalla sanasto vaikuttaa valikoidulta. Poikkeuksen muodostivat kuitenkin *¡Dime! 4* -kirjassa esiintyvä sanasto sekä aiemmin mainittu sanalista *¡Dime! 2* -kirjassa.

Aineistoa analysoitaessa havaittiin samanlaisia ilmiöitä kuin mitä Andión Herrero ja Pesola-Gallone (ks. 3.2.3.) tuovat esille: sanat esiintyvät ilman kontekstia tai ne esitellään irrallaan semanttisesta kentästä, sanastoa ei harjoitella tehtävissä, maantieteellisestä esiintyvyydestä annetaan yleistävää tai virheellistä tietoa ja latinalaisamerikkalaista alkuperää oleva puhujan repliikki sisältää Manner-Espanjan espanjalle tyypillisiä piirteitä. Pidän myös ongelmallisena sitä, että kirjoissa esiintyvää Espanjan espanjalle ominaista sanastoa ei useinkaan indikoitu millään tavalla. Havaitsimme myös systemaattisuuden ja pedagogisen näkemyksen puutetta aakkosellisen sanaston tavassa esitellä Amerikan Espanjan sanastoa suhteessa Espanjassa espanjan sanastoon.

7. LOPPUPÄÄTELMÄT

Ensimmäisen hypoteesini mukaan suomalaisissa lukio-oppikirjoissa on edelleen pääasiallisena kielellisenä mallina kastilian espanja ja Amerikan espanjan varianteista esitellään vain joitakin piirteitä. Tulosten perusteella voin vahvistaa hypoteesin. Mielestäni Amerikan espanjan asemaa suomalaisessa opetuksessa tulisi vahvistaa ottaen huomioon espanjan kielen rooli maailmankielenä sekä opiskelijoiden tarpeet.

Toisen hypoteesini mukaan kirjan sisältämä espanjan kielen yhtenäisyyteen ja monimuotoisuuteen liittyvä tieto on pääosin joidenkin foneettisten, morfosyntaktisten ja leksikaalisten piirteiden esittelyä. Tässä esittelyssä leksikaaliset piirteet korostuvat. Tulosten perusteella voin vahvistaa, että myös toinen hypoteesi pitää paikkansa. Toivon, että tulevat oppikirjat tarjoisivat enemmän tietoa espanjan kielen asemasta maailmankielenä sekä sen yhtenäisyydestä ja moninaisuudesta kieliopintojen alusta lähtien.

Kolmannessa hypoteesissani todetaan, että oppikirja sisältää vain vähän tehtäviä, joissa voi harjoitella Amerikan espanjan variantteja. Tulokset vahvistavat myös viimeisen hypoteesiin, sillä kirja ei sisällä lainkaan tehtäviä, joissa harjoiteltaisiin Amerikan espanjan piirteitä. Mielestäni tämän tyyppisiä tehtäviä tulisi sisällyttää oppimateriaaleihin.

Olisi hyvä, jos oppikirjan tekijät saisivat malleja ja ideoita Andión Herreron ja Cervantesin instituutin ehdotuksista (ks. 3.2.), miten sisällyttää Amerikan espanjaa uusiin oppimateriaaleihin. Sanaston käsittelyn osalta pidän tärkeänä, että oppimateriaaleissa tuodaan esille Espanjan espanjalle ominainen sanasto, kun sitä esiintyy. Suosittelemme opiskelijoille espanjan kielen akatemian virallisia sanakirjoja (*Diccionario de la lengua española de la RAE* ja *Diccionario de Americanismos*), joista löytyy luotettavaa tietoa sanaston maantieteellisestä esiintyvyydestä.

Tutkimuksen foneettisten piirteiden analyysi olisi hyötynyt oppikirjan äänimateriaalin sisällyttämisestä aineistoon. Lisäksi olisi ollut mielenkiintoista analysoida kirjasarjasta löytyvää kulttuuritietoa ja kirjasarjan tapaa lähestyä ja tuoda esille espanjankielisen Amerikan kulttuureja ja ihmisiä - muun muassa kirjan roolihahmojen kautta. Toivon, että Amerikan espanjan esiintymistä oppikirjoissa jatketaan tulevaisuudessakin ja että tuloksia verrataan aikaisempiin tutkimuksiin. Kielellisten piirteiden lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia myös kulttuurisia Aspekteja. Lisäksi olisi hyödyllistä tutkia Amerikan espanjan esiintymistä ja opetusta oppikirjoissa suhteessa opiskelijoiden kulttuurienvälisen viestinnätaitojen kehittymiseen.

Tutkimuksessani nousee esille se, kuinka haastavaa oppikirjan tekeminen on ja kuinka paljon erilaisia tekijöitä on otettava huomioon, kun mietitään, millaista tietoa espanjan kielestä tarjotaan ja mitä Amerikan espanjan piirteitä tuodaan esille, missä kohtaa ja millä tavalla.