

# **El examen de Bachillerato como reflejo de ideologías lingüísticas**

Los discursos de los estudiantes de Bachillerato sobre los estudios de español como lengua  
extranjera

Hanna Turta  
Trabajo de fin de máster  
Departamento de Español  
Programa de enseñanza y aprendizaje  
Instituto de Lenguas y Traducción  
Facultad de Humanidades  
Universidad de Turku  
Enero de 2025

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

Trabajo de fin de máster

**Programa de enseñanza y aprendizaje, español**

**Hanna Turta**

**El examen de Bachillerato como reflejo de ideologías lingüísticas**

**Los discursos de los estudiantes de Bachillerato sobre los estudios de español como lengua extranjera**

**Páginas:** 63 páginas, 16 páginas de apéndices

En Finlandia se nota un descenso en la cantidad de jóvenes que estudian lenguas optativas en la educación obligatoria. La mayoría estudia solo las dos lenguas nacionales y una lengua extranjera, generalmente el inglés, lo cual ha generado una preocupación sobre la diversidad de la reserva de lenguas, o sea, el conjunto de las lenguas que se habla en el país. Sin embargo, la cantidad de estudiantes de español ha aumentado casi toda la década 2010.

Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es investigar las razones detrás de la decisión de estudiar el español o no. Examinaré los discursos de los estudiantes del bachillerato en un corpus compuesto por más de 27 000 ensayos del examen de fines de la primavera de 2022, en la cual el tema fueron las lenguas. En el análisis combinaré los métodos de la lingüística de corpus y el análisis del discurso.

El análisis revela que gran parte de los discursos se centran en los estudios de español dentro del contexto escolar, específicamente en la decisión de empezar o terminar dichos estudios. Las razones principales para empezar a estudiar español enfatizan la utilidad de la lengua y la motivación intrínseca de los estudiantes. Por otro lado, los factores políticos, como la admisión basada en certificados o problemas en la organización de la enseñanza en los centros escolares, son entre las razones más frecuentes para abandonar los estudios de español.

Los resultados demuestran la influencia significativa de la política lingüística de la educación en las decisiones de los jóvenes respecto al aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, si se busca garantizar una reserva de lenguas diversa en el país, las decisiones políticas deben alinearse con este objetivo. Asimismo, enfatizar la utilidad y relevancia de las competencias lingüísticas tanto en el discurso general como en las políticas, podría aumentar la voluntad y motivación de los jóvenes para estudiar lenguas optativas.

**Palabras clave:** estudios de español, discurso, construcción de lenguas, ideología lingüística, lingüística de corpus

# Índice

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Introducción</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>Sistema educativo y enseñanza de lenguas extranjeras en la educación obligatoria en Finlandia</b> | <b>9</b>  |
| <b>3</b> | <b>Construcción de lenguas</b>   | <b>12</b> |
| 3.1      | Política lingüística de la educación y planificación lingüística                                     | 14        |
| 3.2      | Ideologías lingüísticas  | 18        |
| 3.3      | Performance  | 23        |
| <b>4</b> | <b>Metodología</b>   | <b>25</b> |
| 4.1      | Análisis del discurso  | 25        |
| 4.2      | Lingüística de corpus  | 27        |
| 4.3      | Estudio del discurso asistido por corpus   | 28        |
| 4.4      | Presentación del corpus  | 29        |
| 4.5      | Método de investigación  | 30        |
| 4.5.1    | Identificación de las colocaciones   | 31        |
| 4.5.2    | Análisis del discurso  | 32        |
| 4.5.3    | Ética de la investigación  | 33        |
| <b>5</b> | <b>Resultados del análisis</b>   | <b>35</b> |
| 5.1      | Colocaciones   | 35        |
| 5.2      | Discursos  | 37        |
| 5.2.1    | Discursos en el material de referencia   | 38        |
| 5.2.2    | Razones para estudiar y no estudiar español  | 40        |
| 5.2.3    | Factores intrínsecos   | 42        |
| 5.2.4    | Factores de provecho   | 46        |
| 5.2.5    | Factores políticos   | 49        |
| <b>6</b> | <b>Conclusiones</b>  | <b>54</b> |
|          | <b>Bibliografía</b>  | <b>59</b> |
|          | <b>Apéndices</b>   | <b>64</b> |
|          | <b>Apéndice 1. Las citas originales en finés</b>   | <b>64</b> |
|          | <b>Apéndice 2. Los discursos en el material de referencia</b>  | <b>67</b> |



# 1 Introducción

Debido al aumento de la inmigración durante las últimas décadas, Finlandia es más multicultural y multilingüe que nunca. Asimismo, la globalización ha impactado el mundo entero, destacando la necesidad de cooperación internacional y la importancia de las destrezas lingüísticas y culturales. Al mismo tiempo, el país se ha enfrentado a un descenso en el número de jóvenes que estudian lenguas extranjeras optativas en Finlandia. La mayoría de los alumnos en la educación básica estudian solo el inglés además de las dos lenguas nacionales, finés y sueco, o sea, únicamente las lenguas obligatorias (Pyykkö, 2017: 9, 20). Asimismo, una parte de los estudiantes que empieza a estudiar una lengua extranjera optativa abandona los estudios en la educación primaria o secundaria, o más tarde en el Bachillerato (Pollari, Veivo, Toomar y Mäntylä, 2022: 218). La homogenización en la elección de lenguas ha ocurrido durante un largo periodo del tiempo, y los intentos de detener el descenso no han tenido éxito pese a mejoras momentáneas (Pyykkö, 2017: 9, 20; Saarinen, Kauppinen y Kangasvieri, 2019: 130). No se ha logrado identificar un factor principal que explique el descenso de los estudiantes de lenguas extranjeras (Pyykkö, 2017).

Asimismo, el tema ha sido objeto de un debate en los medios de comunicación finlandeses. La discusión se ha centrado en el hecho de que cada vez menos jóvenes estudian lenguas extranjeras, mientras que las empresas enfrentan una creciente necesidad de empleados con competencias en varios idiomas<sup>1</sup>. Por la visibilidad del tema en los medios, es probable que por lo menos una parte de los estudiantes del Bachillerato sea consciente de este discurso. Si se percibe el descenso en el número de los estudiantes de lenguas extranjeras como un problema, y la voluntad política es diversificar *la reserva de lenguas*, es decir, el conjunto de lenguas conocidas en el país (Riuttanen, Kyckling y Vaarala, 2020) resulta fundamental saber también qué opinan los jóvenes mismos sobre el tema.

No obstante, hay lenguas, como el español, que contrastan con la tendencia general. El número de estudiantes de español aumentó durante casi toda la década de 2010 (Pyykkö 2017:

---

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008081862.html>, <https://www.hs.fi/suomi/art-2000002767350.html>, <https://www.hs.fi/paivanlehti/23092019/art-2000006247534.html>, <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010111303.html>, <https://ek.fi/ajankohtaista/tiedotteet/kielten-opiskelu-vastaa-heikosti-tyoelaman-tarpeisiin/>, <https://www.jylkkari.fi/2024/02/kielten-opiskelu-on-vahentynyt/>, <https://www.kaleva.fi/vieraiden-kielten-opiskelu-vahenee-haluttavasti/11382399> , consultado el 13 de enero de 2025.

31; 35; 37). Sin embargo, en los últimos años, el número de estudiantes de español de currículo breve (lenguas B) ha descendido, mientras que la cifra de los estudiantes de currículo largo (lenguas A) ha seguido aumentando (véase el capítulo 2). Será por la importancia global de la lengua española o por su visibilidad en la cultura popular, pero, en cualquier caso, parece que los estudiantes lo perciben como una lengua atractiva. He enseñado español en la región capital de Finlandia, donde he observado que el idioma es especialmente popular en la educación primaria. Sin embargo, aunque muchos estudiantes optan por aprender español como lengua optativa, con el tiempo algunos deciden abandonar sus estudios. Esto podría indicar que perciben el aprendizaje de una lengua extranjera como una tarea exigente, al menos en comparación con otras asignaturas optativas. Como profesora de español, también tengo un interés personal en comprender qué opinan los jóvenes sobre sus estudios.

Por consiguiente, el propósito de este estudio es investigar los discursos de los estudiantes del Bachillerato sobre los estudios de español como lengua extranjera. Estudio los discursos presentados en los exámenes del Bachillerato de fines realizados en la primavera de 2022. 27 141 estudiantes participaron en el examen, lo que significa que el material del estudio comprende una gran parte de una generación y así proporciona una visión amplia sobre el tema. Elaboro este trabajo de fin de máster como parte del proyecto *Z-sukupolven kieli-ideologiat: kielenrakennus tekstuaalisena performanssina* (Las ideologías lingüísticas de la generación zeta: construcción de lenguas como performance textual, fundado por Emil Aaltosen säätiö), y he obtenido el corpus utilizado en el estudio a través de dicho proyecto.

Por lo que se refiere a los discursos presentados en los exámenes, es esencial considerar su contexto. Es decir, es probable que los discursos no reflejen por completo las ideologías y opiniones de los estudiantes con toda sinceridad, sino que son unas *performances* (ver Goffman, 1959; Bauman 1975; 1992) diseñadas para los evaluadores de los exámenes con el fin de obtener una buena calificación en el examen. A pesar de esta consideración, los discursos ofrecen una perspectiva sobre las ideologías lingüísticas relacionadas con el español en la sociedad finlandesa actual y proporcionan una oportunidad de explorar una parte de los pensamientos de los estudiantes sobre los estudios de español. Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo son los discursos que elaboran los estudiantes del Bachillerato sobre los estudios de español en sus ensayos del examen del Bachillerato?

2. ¿Es posible encontrar razones para estudiar o no estudiar español en los discursos? En caso afirmativo, ¿cuáles son?

Mi hipótesis es que en los discursos de los estudiantes es posible identificar los temas que se han tratado en los medios de comunicación. Asimismo, espero que los resultados refuerzan las observaciones de los estudios previos, los cuales abordo a continuación (ver, p. ej. Kiehelä y Veivo, 2020; Pollari et al., 2022). Además, supongo encontrar algunos discursos que expliquen la popularidad del español. Por el contexto del examen del Bachillerato, es de esperar que la mayoría de los discursos representen los estudios de español de manera positiva o neutral y que los estudiantes intenten presentar sus ideas de una forma que consideran aceptada en el contexto de la educación.

Existen algunos estudios anteriores sobre el descenso de los estudios de lenguas extranjeras que examinan el punto de vista de los estudiantes. Kiehelä y Veivo (2020) han investigado las razones que motivan a los estudiantes a decidir estudiar o no lenguas extranjeras de currículo breve (lenguas B que empiezan en la escuela secundaria o en el Bachillerato). Los resultados indican que las razones más comunes para optar por estudiar una lengua incluyen el deseo de estudiarla, el interés por las lenguas en general, así como su utilidad práctica y la necesidad de conocimientos lingüísticos para el futuro ámbito laboral. Por otro lado, entre las razones más habituales para no estudiar una lengua extranjera se encuentran la falta de tiempo, la gran cantidad de otras asignaturas, la falta de interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las dificultades en su aprendizaje.

Además, Pollari et al. (2022) han estudiado la perspectiva de las decisiones individuales relacionadas con los estudios de lenguas extranjeras. Los resultados de este estudio revelan que, en muchas ocasiones, las razones detrás de la decisión de abandonar los estudios de una lengua son tanto de índole personal, como la motivación o el esfuerzo requerido para el aprendizaje, como externas, incluyendo factores como la organización de la enseñanza o la posibilidad de elegir una lengua que coincida con los intereses personales del estudiante.

A diferencia de los estudios anteriores, este trabajo se centra específicamente en los estudios de español. Este enfoque permitirá obtener datos más precisos sobre las razones por las cuales el español continúa siendo una opción relativamente popular, a pesar de la tendencia descendente del interés general por lenguas extranjeras. Además, este estudio no se limita exclusivamente en los estudios de español en el entorno escolar, sino que abarca también su estudio en otros contextos. Además, el extenso corpus empleado en este trabajo, junto con el

método que combina la lingüística de corpus y el análisis del discurso, permite abordar el tema desde un nuevo enfoque, ya que permite la observación de una cantidad de información que no sería posible de encontrar manualmente en unos datos más escasos (véase el epígrafe 4.3). Los ensayos analizados en este trabajo son textos *metalingüísticos* que no abordan directamente los estudios de español, ni preguntan por las razones para estudiar una lengua. En cambio, ofrecen a los jóvenes la libertad de escribir sobre las lenguas en general. Este planteamiento indirecto es apto para investigar las ideologías lingüísticas que subyacen en los discursos (véase el epígrafe 3.2).

Respecto a la estructura del trabajo, en primer lugar, me centro en la presentación del sistema educativo y la enseñanza de lenguas extranjeras en Finlandia, para presentar el contexto de los discursos estudiados. En segundo lugar, abordo el marco teórico de *construcción de lenguas* (Krämer, Vogl y Kolehmainen, 2022) que funciona como un término paraguas en este trabajo. A continuación, defino sus subconceptos utilizados en el estudio: *la política lingüística de la educación y planificación lingüística, las ideologías lingüísticas y la performance*, y su relación con los discursos. En el capítulo tres, describo la metodología del estudio. Primero, presento los métodos empleados: el análisis de discurso, la lingüística del corpus y el estudio del discurso asistido por corpus. Después, presento el corpus y el método de la investigación del trabajo junto con las consideraciones éticas. Luego, presento el análisis y los resultados de este trabajo. Por último, planteo las conclusiones, incluyendo ideas para futuras investigaciones. Los apéndices en el fin del trabajo incluyen las citas de los estudiantes, las citas del material de referencia y el resumen en finés.

## 2 Sistema educativo y enseñanza de lenguas extranjeras en la educación obligatoria en Finlandia

Esta investigación trata sobre los discursos de los estudiantes del Bachillerato sobre los estudios de español. Para entender el contexto de los discursos, introduzco más en detalle el sistema educativo y la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo el español, en Finlandia.

El currículo nacional y los currículos locales guían la educación obligatoria. Actualmente en Finlandia, la educación es obligatoria desde los 6 hasta los 17 años<sup>2</sup>. Los niños empiezan la educación preescolar, obligatoria desde el año 2015, en el otoño del año en que cumplen 6 años. Los niños y jóvenes de 7 a 15 años atienden a la educación básica que consta de la educación primaria (grados 1-6) y la educación secundaria (grados 7-9). Después de la educación básica, los jóvenes solicitan la admisión a un centro de Bachillerato (lukio) o una escuela vocacional que normalmente dura tres años. La mayoría de los estudiantes del Bachillerato hacen los exámenes del Bachillerato, por lo general, durante el último año lectivo del Bachillerato. La escolaridad obligatoria termina cuando el joven completa los estudios del Bachillerato o la escuela vocacional o bien cumple 18 años. Tras completar los estudios del Bachillerato o la escuela vocacional, los jóvenes son cualificados para los estudios en las universidades o las universidades de las ciencias aplicadas (OKM, 2023, consultado el 23 de noviembre de 2023).

En la educación obligatoria, todos los alumnos deben estudiar por lo menos una lengua extranjera de su elección y la otra lengua oficial del país. Si la lengua materna del alumno es el finés, estudia sueco como otra lengua nacional y viceversa. Desde el año 2020, los niños empiezan a estudiar la primera lengua extranjera (lengua A1) en el primer grado de la educación primaria. La lengua A1 es obligatoria para todos y la mayoría de los niños estudian inglés como lengua A1. En algunas escuelas se ofrecen también otras opciones como sueco, alemán, francés, español, ruso o chino (SUKOL, consultado el 3 de diciembre de 2023).

El organizador de la educación, que en la mayoría de los casos es el municipio, puede decidir la oferta de lenguas optativas y en qué grado empiezan los estudios de estas lenguas. (Pyykkö, 2017: 24). Dependiendo de la escuela, los alumnos empiezan a estudiar la primera lengua optativa (lengua A2) en el tercer, cuarto o quinto grado de la educación primaria. La selección

---

<sup>2</sup> Este estudio investiga los textos del examen de Bachillerato que fueron escritos por estudiantes que pertenecen a una cohorte para quienes la educación obligatoria terminaba después de la educación secundaria.

de lenguas varía entre las escuelas y las municipalidades. Las lenguas más ofrecidas son inglés, alemán, francés, ruso, sueco, español e italiano (SUKOL, consultado el 3 de diciembre de 2023).

La segunda lengua obligatoria es la otra lengua nacional, o sea, sueco o finés (lengua B1) que empieza en el sexto grado de la educación primaria si el alumno no ha comenzado a estudiarlo ya como lengua A1 o A2. En la educación secundaria los alumnos tienen la posibilidad de elegir una lengua optativa (lengua B2) más, que, comúnmente, es una de las lenguas arriba mencionadas. Además de las lenguas obligatorias y optativas elegidas anteriormente, los estudiantes del Bachillerato pueden elegir una o más lenguas optativas (lengua B3) que empiezan en el Bachillerato. Los Bachilleratos ofrecen diferentes selecciones de lenguas entre las cuales se encuentran, por ejemplo, las lenguas ya mencionadas más latín, portugués, húngaro y estonio (SUKOL, consultado el 3 de diciembre de 2023).

En cuanto a lenguas optativas A2, hay tendencia, que la cantidad de estudiantes desciende cuando los alumnos pasan de la educación primaria a la educación secundaria o de la educación secundaria al Bachillerato. Es particularmente común que los estudiantes abandonen los estudios de la lengua optativa A2 o los cambien por estudios de nivel inferior de la lengua B al pasar de la educación secundaria al Bachillerato. A veces es porque no se organiza enseñanza de esta lengua en la educación secundaria o hay otras razones por que el alumno no quiere continuar sus estudios de la lengua (Pyykkö, 2017: 27; 35–36). También, en el Bachillerato los estudiantes estudian menos lenguas extranjeras optativas que en la educación secundaria. En la educación secundaria, casi el 20 % de los estudiantes eligen a estudiar una lengua B, mientras que, en el Bachillerato, la misma figura es de menos de un 10 por ciento (op. cit.: 35).

A pesar de la tendencia general, el número de estudiantes de español aumentó durante casi toda la década de 2010 (Pyykkö 2017: 31; 35; 37). No obstante, en los últimos años el número de estudiantes de español como lengua B ha descendido tanto en el Bachillerato como en la educación secundaria (véase las tablas 1 y 2). Por el contrario, como se observa en las tablas 1 y 2, el número de estudiantes de español como lengua A ha seguido aumentando o se ha mantenido más o menos estable en todos los niveles de la educación obligatoria. En consecuencia, el español sigue siendo una lengua relativamente popular en la educación obligatoria.

Tabla 1 Número de estudiantes de español (lenguas A, B1 y B2) en el Bachillerato durante los años 2019-2022.<sup>3</sup>

|           | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|-----------|------|------|------|------|
| lengua A  | 36   | 75   | 87   | 84   |
| lengua B2 | 54   | 57   | 51   | 36   |
| lengua B3 | 978  | 945  | 900  | 798  |

Tabla 2 Número de estudiantes de español (lenguas A y B2) en la educación secundaria y primaria durante los años escolares 2019-2022.<sup>4</sup>

|                                 | 2019–2020 | 2020–2021 | 2021–2022 |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| lengua A, educación secundaria  | 2226      | 3186      | 3987      |
| lengua B2, educación secundaria | 4647      | 4311      | 3883      |
| lengua A1, 3.º grado            | 213       | 183       | 246       |
| lengua A2, 5.º grado            | 2040      | 2361      | 2514      |

El descenso en el número de estudiantes que estudian lenguas extranjeras optativas es un tema recurrente tanto en los medios de comunicación como en los estudios académicos durante los últimos años (véase el capítulo 1). Este estudio aborda dicho tema mediante un análisis de los discursos sobre los estudios del español desde la perspectiva de Language Making, o construcción de lenguas, un nuevo marco teórico que presento en el capítulo siguiente, abordando los procesos que forman parte de ella y que son relevantes para el presente estudio: la política de la educación y la planificación lingüísticas, las ideologías lingüísticas y el concepto de la performance.

<sup>3</sup> SUKOL (Suomen kieltenopettajien liitto). 2023. Kieltenopetuksen nykytila tilastojen (2019–2022) valossa – lukiot.

<sup>4</sup> SUKOL (Suomen kieltenopettajien liitto). 2023. Kieltenopetuksen nykytila tilastojen (2019–2022) valossa – vuosiluokat 7–9.

SUKOL (Suomen kieltenopettajien liitto). 2023. Kieltenopetuksen nykytila tilastojen (2019–2022) valossa – vuosiluokat 1–6.

### 3 Construcción de lenguas

El objetivo de este trabajo es analizar cómo los estudiantes de bachillerato construyen el español a través de los discursos sobre los estudios de esta lengua, es decir, qué representa el español para los estudiantes de esta generación. Enfoco el tema de mi trabajo de fin de máster desde la perspectiva de *la construcción de lenguas* (Language Making, Krämer, Vogl y Kolehmainen, 2022) empleándola como un concepto paraguas en este estudio. Elaboro mi estudio como parte del proyecto *Z-sukupolven kieli-ideologiat: kielenrakennus tekstuaalisena performanssina* (Las ideologías lingüísticas de la generación zeta: construcción de lenguas como performance textual), cuyo enfoque, como se nota en el nombre del proyecto, está en este marco teórico. La construcción de lenguas es un concepto relativamente nuevo, introducido por Krämer, Vogl y Kolehmainen en *International Journal of Sociology of Language* (2022), por lo que aún no tiene un término establecido en español

Aunque la construcción de lenguas es un concepto amplio y abarca a todos los procesos que contribuyen al establecimiento de una lengua, como la estandarización lingüística o las normas de la lengua, a continuación, me concentro en los aspectos fundamentales que se relacionan con el enfoque de este estudio: la definición del concepto, su vínculo con la política y planificación lingüística, y las ideologías lingüísticas.

Hablar de una lengua, como el español o el finés, presupone la existencia de una entidad abstracta designada por su nombre. *La construcción de lenguas* se refiere a todos los procesos colectivos que contribuyen al establecimiento de una lengua como una entidad cognitiva y colectiva, o sea, como una entidad que llamamos por su nombre. Este proceso no tiene fin y, por lo tanto, su efecto, la lengua, también está en constante evolución. La construcción de lenguas opera en dos niveles: el cognitivo y el interactivo. El nivel cognitivo se basa en las actitudes e ideologías lingüísticas que incluyen las percepciones colectivas sobre cómo debería usarse una lengua y su importancia en la sociedad. Por otro lado, el nivel interactivo surge de las negociaciones sociales, políticas y económicas. Por ende, la construcción de lenguas tiene un carácter ideológico y discursivo, ya que involucra tanto las creencias subjetivas sobre las lenguas como las prácticas discursivas que las reafirman o transforman (Krämer et al., 2022: 1–4).

Todas las personas que utilizan una lengua o presentan ideas metalingüísticas sobre ella contribuyen al proceso de construcción de lenguas, independientemente de si hablan la lengua

o no. Sin embargo, el grado de influencia de cada persona en este proceso, depende de su papel en la sociedad. Personas cuyo lenguaje puede captar mucha atención, como los políticos, o personas con autoridad institucional, como los profesores de lenguas, desempeñan un papel destacado en el proceso (Krämer et al., 2022: 14). Por ejemplo, los profesores de lenguas promocionan qué lenguas merecen la pena de estudiar o qué contenidos enseñar, mientras que los políticos deciden sobre la política lingüística de la educación. Estas acciones no solo contribuyen a las dinámicas de uso y aprendizaje de lenguas, sino que también forman parte del continuo proceso ideológico y discursivo de la construcción.

De todos modos, la construcción incluye también los efectos que surgen de abajo hacia arriba, como los discursos o ideas metalingüísticas de las “personas comunes”. Por ejemplo, los estudiantes que deciden estudiar una lengua aportan sus propias ideas sobre ella y, de esta manera, participan activamente en su construcción. En este sentido, la construcción de lenguas es un proceso interactivo en el que no se puede separar el papel de los distintos actores involucrados (op. cit.: 14–15).

Las ideologías lingüísticas constituyen la base de la conceptualización de lenguas. Por ende, la entidad de lengua es una composición de ideas y actitudes de individuales que son compartidas, y en mayor o menor medida, aceptadas dentro de una comunidad. Estas representaciones cognitivas se comparten en la comunidad para tener un acuerdo a que se refiere el nombre de una lengua o variedad en particular. Sin embargo, las actitudes sobre las lenguas se difieren entre personas, e incluso pueden ser contradictorias. En muchos casos, las ideologías lingüísticas contribuyen a la construcción de lenguas de manera implícita o inconsciente, de modo que las personas siempre no son conscientes de su participación en el proceso. Con frecuencia, la construcción de lenguas se hace explícita y se legitima a través de las decisiones tomadas en el ámbito de la política y planificación lingüística, que establecen las normas y objetivos relacionados con el uso y enseñanza de una lengua (op. cit.: 10–14).

En resumen, la construcción de lenguas engloba las situaciones y aspectos que antes han sido tratado por separado en el campo de sociolingüística. El empleo del concepto permite examinar el proceso de manera integral que considera varios aspectos de forma simultánea (op. cit.: 19). El objetivo de este trabajo es entender cómo los estudiantes de bachillerato participan en la construcción del español a través de los discursos sobre los estudios de la lengua. Aunque el interés se ha delimitado específicamente a los estudios de lengua, el

enfoque no se centra en ningún aspecto particular, sino en las ideas que emergen de los textos de los estudiantes.

### **3.1 Política lingüística de la educación y planificación lingüística**

Los procesos políticos se configuran y construyen también lingüísticamente, por ejemplo, mediante discursos (Ihalainen, Nuolijärvi y Saarinen, 2019: 28). Es decir, los discursos en la sociedad contribuyen a la configuración de políticas y, a su vez, estas políticas influyen en los discursos. Por esta razón, al tratar los discursos relacionados con el estudio de lenguas, resulta fundamental examinar el concepto de la política lingüística de la educación, así como las reformas y decisiones políticas recientes que impactan en la realidad de los estudiantes. Las decisiones políticas establecen el marco en el cual los estudiantes pueden tomar las suyas (Baldauf, 2005: 957); en consecuencia, es posible descubrir aspectos políticos en los discursos de los estudiantes.

La política lingüística de la educación abarca las decisiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, con un enfoque en influir en los valores, objetivos y prácticas educativas vinculadas a la educación lingüística. En otras palabras, regula el estatus, como las valoraciones y jerarquías, de las lenguas, así como su enseñanza. De este modo, las decisiones sobre qué lenguas se enseñan, a quién y cómo, emanan de la política lingüística de la educación (Pöyhönen, Nuolijärvi, Saarinen y Kangasvieri, 2019: 9–12). La política lingüística está estrechamente conectada con la planificación lingüística que puede guiar tanto las decisiones políticas como la implementación de estas, por ejemplo, la accesibilidad de la educación lingüística o el diseño de currículos. Estos elementos no solo ejecutan decisiones políticas, sino que también pueden influir en la formulación de nuevas políticas (Baldauf, 2005: 958–961).

El poder en la política lingüística de la educación no se limita al nivel estatal, sino que también opera en la esfera individual, donde cada persona ejerce su propio poder discursivo (Pöyhönen et al., 2019: 9–12). En consecuencia, tanto la política como la planificación lingüística abarcan los niveles macro, meso y micro (Baldauf, 2005: 957). En el nivel macro, el Parlamento promulga las leyes y establece el entorno y las condiciones lingüísticas del país (Ihalainen et al., 2019: 50). A nivel meso, los municipios toman decisiones sobre la oferta de lenguas en las escuelas, mientras que las universidades definen los estudios de lenguas extranjeras según los recursos y regulaciones disponibles. Estas decisiones impactan

directamente en la disponibilidad de profesores de lenguas y, en consecuencia, determinan las lenguas que las escuelas pueden ofrecer (Pyykkö, 2017: 13).

El último factor en el continuo de la política lingüística es el nivel micro, donde las familias e individuos toman decisiones diarias respecto a las lenguas y su uso (Ihalainen et al., 2019: 50). Las decisiones de los jóvenes con respecto a sus estudios de las lenguas están influenciadas por factores como los padres, el entorno social y las experiencias personales. Por ejemplo, las experiencias previas de aprendizaje, la visibilidad de las lenguas en la cultura popular y las actitudes hacia ellas pueden tener un efecto significativo (Pyykkö 2017: 32). Además, las decisiones a nivel micro suelen estar conectadas con las necesidades lingüísticas específicas de los individuos y comunidades para utilizar o desarrollar sus recursos lingüísticos (Baldauf, 2005: 964).

Por lo tanto, la política y planificación lingüística incluyen tanto los procesos de abajo hacia arriba como los de al revés (Wiley y García, 2016: 50). Estos procesos se producen en las acciones y decisiones de cada ciudadano, aunque la sociedad guía estas decisiones y establece el marco dentro del cual se desarrollan (Ihalainen et al., 2019: 50–51). Generalmente se asume que la planificación lingüística ocurre predominantemente en el nivel macro, pero su implementación y los efectos concretos tienen lugar en el nivel micro (Baldauf, 2005: 964).

En la política, las lenguas extranjeras suelen considerarse herramientas para el avance profesional o para satisfacer las necesidades de la economía nacional (Kyckling, Vaarala, Ennser-Kananen, Saarinen y Suur-Askola, 2019: 35). Por ello, la planificación de la política lingüística nacional debe considerar tanto las necesidades individuales como las generales del país. El énfasis que se otorga a los distintos aspectos, como el comercio o la cultura, es una decisión política (van Els, 2005: 984). Así, la decisión de aprender una lengua extranjera suele ser influido por la demanda en el mercado laboral, pero también por intereses culturales y lingüísticos (Pyykkö, 2017: 13). Por lo tanto, la elección de estudiar una lengua no es solo una cuestión política, sino también cultural e ideológica.

La Unión Europea ha establecido como meta que cada alumno estudie dos lenguas diferentes de su primera lengua. En Finlandia, este requisito se cumple, ya que todos los estudiantes deben aprender la otra lengua nacional y al menos una lengua extranjera (véase el capítulo 2). Sin embargo, esta política no ha fomentado una elección variada de lenguas, ya que la mayoría de los estudiantes optan por estudiar inglés como lengua extranjera (Nikula, Pöyhönen, Huhta y Hildén, 2010: 25–26). A nivel nacional, el informe sobre la reserva de las

lenguas en Finlandia (Pyykkö, 2017: 9–13) destaca que la política lingüística de la educación requiere mayor claridad para que su principal objetivo sea fortalecer los conocimientos lingüísticos, la diversidad lingüística y la internacionalidad. Varios proyectos de las últimas décadas, con el objetivo de diversificar las elecciones de las lenguas, no han logrado alcanzar sus objetivos (Saarinen et al., 2019: 130).

En líneas generales, las reformas curriculares, realizadas aproximadamente cada diez años, han incrementado la opcionalidad en los estudios de lenguas extranjeras, pero también han reducido la cantidad de horas lectivas destinadas a las asignaturas optativas (ibíd.). La posibilidad de la elección libre de la lengua extranjera ha sido un modelo común en diferentes países para diversificar la reserva de lenguas. Este enfoque parte de la suposición de que los estudiantes conocen mejor sus propias necesidades e intereses, y que la elección libre de lenguas contribuiría a una mayor diversidad lingüística a nivel nacional (van Els, 2005: 987).

En Finlandia, la tendencia en política lingüística de la educación ha sido hacia la descentralización: se ha otorgado más poder a los municipios, las escuelas y los directores para implementar las normativas. Esta tendencia ha resultado en desigualdades en las posibilidades de estudiar lenguas extranjeras, sobre todo entre las áreas urbanas y rurales (Saarinen et al., 2019: 145). A continuación, presento algunas decisiones políticas de las últimas décadas que han influido en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación obligatoria.

Desde 1994, la enseñanza de las lenguas A2 ha sido posible en todas las escuelas del país. En los años siguientes, tanto la oferta como la elección de lenguas optativas aumentaron con rapidez, pero posteriormente volvieron a descender (Pyykkö, 2017: 25–31). La reforma de la legislación de la educación básica en el año 1998 permitió a los municipios con menos de 30,000 habitantes reducir la oferta de lenguas a una lengua extranjera, lo que llevó a que muchos optaron por ofrecer únicamente inglés como lengua A, justificándolo por la falta de recursos y demanda. Por ejemplo, en el año 2016, apenas la mitad de los municipios ofrecieron otras lenguas extranjeras. Asimismo, la decisión de algunos municipios de establecer un tamaño mínimo para los grupos de lenguas optativas ha causado que, en algunos años, no se forma un grupo de lengua optativa A2 (ibíd.).

Más recientemente, en 2020, se adelantó la enseñanza de la lengua A1 al primer grado con el objetivo de diversificar las elecciones de las lenguas extranjeras. Sin embargo, este propósito aún no se ha alcanzado, ya que la mayoría de los municipios han decidido ofrecer únicamente

inglés como lengua A1 (Kyckling et al., 2019: 20-21). Aunque esta decisión no surge de ningún requerimiento legislativo, es el procedimiento más común en todo el país. Esto se debe, por lo menos parcialmente, al papel del inglés en la sociedad, así como, a las ideologías lingüísticas asociadas (véase el epígrafe 3.2). En general, la motivación de aprender y enseñar el inglés surge de las influencias de abajo hacia arriba, como las familias y estudiantes mismos, y la supuesta importancia de la lengua en el ámbito laboral (Nikula et al., 2010: 32–33). De todos modos, el papel del inglés como lingua franca a veces se sobreestima y las empresas enfrentan dificultades en países donde el nivel de inglés es más bajo. Por ejemplo, el español se considera una lengua importante en las relaciones empresariales entre empresas en Europa (EC, 2011: 15–16).

Asimismo, la reforma en el proceso de admisión a la universidad en el año 2020 fue una decisión política ampliamente discutida. En el nuevo proceso, el proceso de admisión basada en certificados, las lenguas extranjeras, especialmente las lenguas B, no tienen tanta importancia como, por ejemplo, las asignaturas matemáticas. Por lo tanto, particularmente en el Bachillerato, los estudiantes pueden optar por estudiar otras asignaturas en lugar de las lenguas extranjeras para mejorar sus posibilidades de ingresar a una universidad, lo que ha tenido una influencia negativa en los estudios de lenguas optativas según los profesores de lenguas (Saarinen, 2019: 8–9). Sin embargo, a partir del año 2026 se modificará el proceso de admisión por los desafíos observados. El objetivo es tomar mejor en cuenta las necesidades específicas de cada carrera, lo que también implica que los estudios de lenguas extranjeras tengan un papel más relevante en el proceso de admisión. Otra meta es que los estudiantes del Bachillerato podrían centrarse más en las asignaturas de su interés, en vez de concentrarse únicamente en los puntos que obtienen en el proceso de admisión (UNIFI, 2023, consultado el 4 de diciembre de 2024)

En resumen, la política lingüística de la educación es tanto explícita como implícita. Las regulaciones, legislaciones y currículos representan las acciones explícitas, mientras que la política implícita se manifiesta en las decisiones diarias de los individuos (Pöyhönen et al., 2019: 16). A veces, también la planificación lingüística se lleva a cabo de forma implícita sin una consideración detallada o sin pensar sus consecuencias (Baldauf, 2005: 964–965), lo que puede ocasionar impactos no deseados en el ámbito educativo (Saarinen et al., 2019: 144) como se observa en los ejemplos presentados en este capítulo.

Las decisiones políticas reflejan las valoraciones y actitudes en la sociedad (Pollari et al., 2022: 230). Esto significa que la planificación lingüística nunca es neutral, sino que se basa en las ideologías lingüísticas (Wiley y Gracia, 2016: 50). Los discursos ideológicos regulan y modifican la toma de decisiones de la política lingüística de la educación, reforzando y generando las ideas acerca de la importancia de distintas lenguas (Saarinen et al., 2019: 134–135). A su vez, las decisiones políticas también influyen en las ideologías de los individuos, lo que genera una relación recíproca entre las ideologías y la política lingüística de la educación.

### **3.2 Ideologías lingüísticas**

El presente estudio se centra en investigar los textos relacionados con las lenguas y el lenguaje, situándose en el campo de investigación de las ideologías lingüísticas. Es posible identificar las ideologías en el trasfondo de los discursos (véase el epígrafe 4.1). A través de los discursos, las personas participan en la construcción de lenguas: las percepciones e ideas sobre las lenguas influyen en sus acciones y, en última instancia, en la forma en que se define una lengua. Por ejemplo, Karjalainen (2012: 156) define las ideologías lingüísticas como discursos metalingüísticos socialmente construidos sobre la lengua.

En la sociolingüística contemporánea se cuestiona la concepción de las lenguas como entidades separadas y contables, proponiendo, en su lugar, hablar de recursos lingüísticos (Krämer et al., 2022: 17). No obstante, este estudio aborda las lenguas como entidades definidas, dado que en la enseñanza de lenguas extranjeras aún prevalece la ideología lingüística que considera las lenguas como unidades separadas y estrechamente asociadas con la geografía, la nacionalidad y la etnicidad (Demuro y Gurney, 2018: 291). A continuación, defino el concepto de la ideología lingüística y presento unas ideologías comúnmente estudiadas, así como su relación con el español.

Las ideologías lingüísticas nunca son objetivas, sino que reflejan percepciones sobre las lenguas construidas según los intereses de un grupo cultural o social, y, por tanto, están vinculadas con intereses político-económicos (Kroskirty, 2004: 501). Estas ideologías influyen en las decisiones políticas, como qué lenguas se enseñan en las escuelas o cuáles de ellas son obligatorias. Por ejemplo, las visiones sobre la belleza, la valoración o la importancia de cierta lengua derivan de las ideologías, afectando nuestras acciones, como las decisiones relacionadas con qué lenguas elegir para estudiar. A través de sus acciones, los individuos pueden reforzar o cuestionar las ideologías dominantes (Mäntynen, Halonen,

Pietikäinen y Solin, 2012: 325–326). No obstante, el grado de conciencia sobre las ideologías varía entre individuos (Kroskrity, 2004: 505–506), lo que impacta en su capacidad para activamente cuestionarlas.

El concepto de la ideología lingüística ha sido definido de varias maneras debido a su carácter complejo. En su artículo, Cisternas (2017: 104–105) identifica cinco características compartidas por muchas definiciones, las cuales proporcionan una definición adecuada para este estudio. Los rasgos comunes en las definiciones de la ideología lingüística son:

- a) son un conjunto de ideas o creencias
- b) se refieren a las lenguas y su uso social
- c) tienen un carácter implícito o explícito
- d) conforman un sistema o conjunto interrelacionado
- e) su contenido se ve influido por el contexto en el que se sitúa el sujeto

La formación de las ideologías lingüísticas es un proceso multidireccional. La participación en la interacción social influye en nuestras ideologías, la cual, a su vez, impacta la manera en que participamos en interacciones particulares. Con el tiempo, los individuos tienden a privilegiar ciertos modos de entender la lengua y sus usuarios, lo que modifica sus ideologías lingüísticas (Pomerantz, 2002: 280). En esencia, estas ideologías son redes de procesos que extraen y crean su propio contexto, reflejándose en acciones concretas, como la decisión de estudiar una lengua o no (Mäntynen et al. 2012: 328–334).

Un aspecto que influye en las ideologías lingüísticas sobre el español es su papel como lengua global. Aunque es menos dominante que el inglés, no cabe duda de que el español es una de las lenguas globales del mundo (Mar-Molinero, 2010). Un aspecto clave al definir una lengua global, es la cantidad de personas que quieren aprenderla como lengua extranjera. Los aspectos políticos, económicos y culturales han contribuido al aumento en el número de los estudiantes de ELE (ibíd.). El creciente interés por el aprendizaje de español sugiere que esta lengua se percibe como útil y atractiva (Mar-Molinero, 2008: 28).

La popularidad actual del español no se debe únicamente a su extensión geográfica y demográfica, sino también a la gran cantidad de productos culturales y turísticos asociados con esta lengua (Mar-Molinero y Paffey, 2011: 759). En la actualidad, es posible acceder películas o series en español sin doblaje, así como escuchar música en español, un fenómeno similar al que ocurrió con el inglés hace décadas. Esto garantiza que se escucha la lengua con

mayor frecuencia, facilitando su aprendizaje inconsciente (Mar-Molinero y Paffey, 2011: 759). Además, el uso del español en el internet y en los medios internacionales ha aumentado en las últimas décadas reforzando el papel global de la lengua (Mar-Molinero, 2010). Las ideologías lingüísticas están siempre vinculadas con nociones culturales: en el caso del español, se asocia la lengua tanto a connotaciones materiales (p. ej. la gastronomía como la paella o sangría) como a connotaciones sociales relacionadas con el modo de vida en España (Calvi y Suau-Jiménez, 2018: 86) y a connotaciones culturales en general. Todo ello contribuye a la creación de una imagen estereotípica que influye directamente en las ideologías lingüísticas sobre el español.

Se ha abordado las ideologías lingüísticas, entre otros enfoques, a través de dos pares conceptuales: *orgullo* y *provecho* (Heller, 2010; Heller y Duchêne, 2011), y *autenticidad* y *anonimato* (Woolard, 2007). Estos pares servirán como base para el análisis de las ideologías en este estudio. A continuación, presento estas ideologías con detalle y exploro su relación con el español y, por comparación, el inglés.

En las sociedades capitalistas, la ideología tradicional sobre la lengua como un marcador de identidad nacional o un indicador de educación e inteligencia ha evolucionado hacia una nueva ideología, en la que el valor de una lengua se define en función de su valor mercantil en el ámbito laboral (Heller, 2010: 101–104). Los conceptos *orgullo* (pride) y *provecho* (profit) se utilizan para describir este cambio en las ideologías relacionadas con la importancia de las lenguas y las justificaciones para estudiar y hablarlas.

Los discursos sobre el orgullo definen la lengua como una herencia cultural o nacional, basándose en las ideas del estado-nación, en las que la lengua se entiende como una herramienta para participar en las instituciones de dicha sociedad. Por otro lado, los discursos sobre el provecho tienen su origen en el capitalismo moderno, en el que la lengua se conceptualiza como un capital que el individuo puede utilizar en el mercado global para obtener provecho (económico) para sí mismo (Heller y Duchêne, 2011: 3–8). Es decir, con la globalización de la economía, las lenguas ya no se perciben ante todo como signos de identidad nacional, sino como recursos económicos que se han convertido en un medio de trabajo o un producto final del mercado (Heller, 2010: 101–104).

La ideología del provecho también se observa en Finlandia, donde se considera que una de las principales ventajas de aprender un nuevo idioma es la posibilidad de trabajar en otro país o utilizar la lengua en el ámbito laboral (un 60 % de los finlandeses). No obstante,

aproximadamente la mitad de los finlandeses cree que es importante aprender nuevas lenguas para comprender a personas de otras culturas (54 %) o para utilizarlas en viajes (45 %) (EC, 2024). Además, en estudios previos se ha observado la presencia de la ideología del provecho detrás de las razones para estudiar lenguas extranjeras (ver, p. ej., Kiehelä y Veivo, 2020).

La ideología del provecho a menudo se vincula con el inglés u otras lenguas dominantes. Al hablar del inglés, se enfatiza su hegemonía y su papel como lengua franca, presentándolo como un producto natural de la globalización y del mercado internacional. Sin embargo, Piller y Cho (2013: 24) cuestionan este discurso, argumentando que el inglés ha alcanzado su posición actual debido a una política neoliberal sistemática y organizada.

Un factor de la mercantilización de las lenguas es su enseñanza como lengua extranjera. Existe una industria dedicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero también su contraparte en el mundo hispanohablante (Mar-Molinero, 2008: 33). El español ha llegado a ser la segunda lengua más estudiada en el mundo después del inglés (Calvi y Suau-Jiménez, 2018: 86). La industria de la enseñanza del ELE ha crecido junto con el interés por los estudios de la lengua, y actualmente forma un sector importante del turismo idiomático en España. Esto ha resaltado el valor del español como un recurso económico en el país (Bruzos Moro y Méndez Marassa, 2016).

Asimismo, en Estados Unidos el número de inscripciones en la enseñanza de ELE ha superado el número de las demás lenguas combinadas. La motivación del estudiante para estudiar una lengua suele originarse en su valor instrumental en el ámbito laboral (Leeman, 2007: 32, 38), y los conocimientos del español, se perciben como un recurso que permite a los individuos distinguirse en la competencia por un empleo (Pomerantz, 2002: 275–277). Por ello, se supone que esta tendencia surge del valor mercantil de la lengua, o sea, de la ideología del provecho, en lugar de un aumento del prestigio del español (Leeman, 2007: 32, 38).

Otro par de conceptos ideológicos utilizados como herramienta en este trabajo es de la dicotomía *autenticidad vs. anonimato*. La ideología de la autenticidad tiene sus raíces en la época de romance y la idea de un pueblo, una lengua y una nación. Por aquello, el valor de la lengua se deriva de su conexión con una comunidad específica, y la autenticidad se vincula estrechamente con un lugar determinado. En la actualidad, la ideología de la autenticidad se conecta especialmente con las lenguas minoritarias y variedades no estándar. Por el contrario, la ideología del anonimato se asocia generalmente con lenguas que no pueden ser localizadas en un lugar específico. Por aquello, se considera que una lengua anónima no pertenece a

ninguna persona en particular, lo que permite que la lengua puede ser utilizada por todos y representar objetivamente a todos. Esta ideología se conecta con las lenguas hegemónicas, y a través de ella, se intenta normalizar y legitimar la hegemonía de ciertas lenguas (Woolard, 2007: 131–134).

Respecto al español, la ideología del anonimato surge de su papel global, mientras que la ideología de la autenticidad se detecta especialmente a través de su papel de la lengua minoritaria en Estados Unidos. En el contexto de Estados Unidos, se destacan los aspectos como la comunidad hispánica y el patrimonio cultural, los cuales forman parte de la ideología de la autenticidad. De este modo, ambas ideologías no se excluyen mutuamente ni son opuestas, sino que coexisten de una manera compleja (op. cit.: 140). Asimismo, la expansión de los productos culturales ha reforzado la ideología del anonimato del español a través la difusión del español global (Mar-Molinero, 2008: 27–28). La popularidad de la música en español ha causado que la variedad del español utilizada en la música popular sea la más escuchada por el público global. Se puede argumentar que este fenómeno es una de las razones por las cuales especialmente los jóvenes desean empezar a estudiar español y así participar en este auge cultural (op. cit.: 40–41).

Los dos pares de las ideologías, presentados anteriormente, no se excluyen unos a otros. Es decir, es posible, e incluso probable, identificar rasgos de más de una ideología en un mismo discurso. Por ejemplo, tanto la ideología del provecho como la del anonimato están relacionadas con el papel global de una lengua: la difusión geográfica y demográfica incrementa las posibilidades de utilizar una lengua, aumentando su utilidad y, de este modo, reforzando la ideología del provecho. Al mismo tiempo, esta difusión contribuye a la ideología del anonimato de la lengua, reduciendo su conexión con un único lugar y, por lo tanto, convirtiéndola en una lengua de todos.

Aunque el papel del español en Finlandia es considerablemente diferente del que tiene en Estados Unidos o España, se encuentra entre las lenguas más estudiadas en la educación obligatoria (Pyykkö, 2017). Asimismo, los finlandeses consideran que el español es la cuarta lengua más importante, después del inglés, sueco y alemán, tanto para el desarrollo personal como para los niños en su futuro (EC, 2024). Por lo tanto, se supone que se pueden identificar, al menos, las ideologías del provecho y el anonimato en los discursos de los estudiantes finlandeses del Bachillerato.

### 3.3 Performance

En el análisis del discurso, es fundamental considerar el contexto en el que se producen los discursos estudiados (Brown y Yule, 1983: 1). Respecto a este estudio, el contexto de los discursos es el examen del Bachillerato de finés. Los exámenes del Bachillerato, especialmente el examen del finés, tienen una gran relevancia, ya que su calificación influye en el proceso de admisión a las universidades. Como consecuencia, los discursos presentes en los exámenes probablemente no representan con toda sinceridad las ideologías de los estudiantes, lo que permite considerar estos textos como un cierto tipo de *performance* con que los estudiantes intenten obtener las mejores calificaciones posibles.

Bauman (1992: 46) identifica cinco características que comparten todos los eventos de performance: son eventos preestablecidos que han sido anunciados y planificados con antelación, por lo que también están programados, presentan límites temporales y/o espaciales definidos y dependen de ciertas actividades colaborativas, como la asignación de roles a los actores y al público y, por último, suelen ser eventos públicos, lo cual no se cumple en el caso de los exámenes estudiados en este trabajo. Aunque Bauman desarrolló este concepto principalmente en el contexto del folclore, considero que su definición es igualmente aplicable al contexto de este estudio.

Asimismo, el concepto de performance incluye la idea de que la performance está modificada para cumplir con las expectativas del público. El individuo ajusta su performance según la audiencia, es decir, el individuo no actúa de la misma manera en todas las situaciones ni frente a todas las personas. Más bien, mediante su performance el actor tiene la intención de influir en su público (Goffman, 1959: 8; 22–23; 31). En este sentido, la performance representa una forma específica del uso de la lengua, que incluye la competencia comunicativa del actor para expresarse de manera adecuada ante su público (Bauman, 1975: 293).

En consecuencia, considero que el concepto de performance es adecuado para este estudio, dado que los ensayos representan un cierto tipo de performance de los estudiantes mediante la cual ellos buscan complacer a los evaluadores y conseguir una buena calificación. Asimismo, el contexto de los exámenes del Bachillerato cumple con todas demás características de la performance identificadas por Bauman (1992: 46), a excepción del factor de publicidad.

En Finlandia, no se han estudiado las características típicas del género de exámenes del Bachillerato ni el impacto que ejerce dicho contexto en los textos de los estudiantes. No obstante, existen estudios sobre los ensayos de admisión a los colegios en Estados Unidos. En estos estudios, se ha observado que existen ciertos rasgos estilísticos, como la conciencia sobre el público o la descripción de las experiencias personales, que caracterizan los ensayos de los estudiantes admitidos en los colegios (Singer Early, DeCosta-Smith y Valdespino, 2010: 210; Singer Early, DeCosta-Smith, 2011: 304). Aunque los contextos sociales de Finlandia y Estados Unidos difieren, es razonable suponer que la performance que se encuentra en los textos de alta relevancia contiene al menos algunos elementos comunes en ambos países.

Por el contexto de los textos analizados en este estudio y su probable carácter performativo, se supone que los textos probablemente no representan únicamente las opiniones e ideologías sinceras de sus autores. No obstante, son un reflejo de las ideologías lingüísticas presentes en la sociedad finlandesa, particularmente en el ámbito escolar. Es probable que los estudiantes redacten lo que piensan que los evaluadores quieren leer. Por ende, los textos revelan qué tipo de construcción de lenguas los estudiantes perciben aceptable ante los evaluadores. Por ello, resulta importante considerar el factor de la performance al analizar e interpretar los resultados.

## 4 Metodología

Mi investigación empírica analiza los discursos sobre los estudios de español de los estudiantes en el examen de Bachillerato de fines (como lengua materna). El método de este estudio consiste en una combinación del análisis del discurso (más adelante el AD) y la lingüística de corpus (más adelante la LC), o sea, se trata de un estudio del discurso asistido por corpus (más adelante el EDAC). Aunque tanto el AD como la LC se definen a menudo como un marco teórico, en este trabajo los empleo como métodos de investigación. Con la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, intento superar los problemas más comunes asociados con el análisis exclusivamente cuantitativo o cualitativo (véase el epígrafe 4.3). En los epígrafes siguientes, abordo ambos métodos, así como sus limitaciones. Primero presento cada uno por separado y luego su combinación el EDAC. A continuación, introduzco el corpus de este estudio y, por último, describo el método de investigación utilizado, así como, las consideraciones éticas.

### 4.1 Análisis del discurso

A menudo, el AD se define como una disciplina teórica (Covadonga Lopez 2014: 20), pero en este trabajo lo empleo como un método de investigación. El AD se basa en el marco teórico del construccionismo social, en que el lenguaje no se concibe como una imagen de la realidad, sino como un medio para construirla (Jokinen, Juhila y Suoninen, 2016). En consecuencia, el objetivo del AD es estudiar cómo y bajo qué condiciones se otorgan significados a diferentes realidades, y qué consecuencias tienen estas actividades. No se intenta encontrar una verdad absoluta, sino definir qué significados son comunes, marginales o no existentes (Pietikäinen y Mäntynen, 2019:16).

El AD define la lengua como una actividad social que siempre está vinculada con una situación y un tiempo específicos, enmarcados por situaciones anteriores, así como por normas, rutinas y valores relacionados con ellas. Por consiguiente, el uso de la lengua varía según la situación, el tiempo, el lugar y los objetivos de su uso. La manera de utilizar la lengua influye en su entorno, pero también el entorno influye en el lenguaje (Pietikäinen y Mäntynen, 2019: 14–15). El énfasis del AD está en la lengua utilizada, por lo que siempre se la analiza en su contexto (Brown y Yule, 1983: 1; Covadonga Lopez, 2014: 13). El contexto del lenguaje se refiere tanto a la situación de uso como al contexto social más amplio (Pietikäinen y Mäntynen, 2019: 18).

El foco de investigación del AD son los discursos. Se han presentado varias definiciones sobre el discurso, y la única característica que todos los campos de investigación que utilizan el método comparten es que el discurso se refiere a unidades lingüísticas más amplias de una oración (McEnery y Hardie, 2011: 133). En este estudio combino las definiciones de sociolingüística y análisis crítico de discurso (ACD).

En el campo de sociolingüística, el discurso está definido como un producto de interacción social y unidad de comunicación influida por factores como la dimensión social, lingüística e ideológica; de esta manera los discursos reflejan las ideologías (Covadonga Lopez, 2014: 16). Debido a la relación recíproca, los discursos también producen y reproducen la realidad social, lingüística e ideológica (Pietikäinen y Mäntynen, 2019: 34). Al estudiar las ideologías lingüísticas en los discursos, cabe destacar la dificultad de determinar criterios que permitan identificar si un documento presenta los elementos necesarios para relatar una ideología lingüística. En algunos discursos es fácil encontrar ideologías lingüísticas planteadas de manera profunda, mientras que en otros las ideologías se expresan implícitamente (Cisternas, 2017: 5), una problemática a que enfrente también en este estudio.

En la definición del ACD, el discurso se entiende como una práctica social en que una forma de utilizar la lengua es característica de un grupo de textos o de una comunidad. A través del estudio del lenguaje, el ACD intenta descubrir cómo las personas conceptualizan los temas que son esenciales para ellos. Por lo tanto, los discursos no se analizan para descubrir el mundo real, sino para entender cómo se habla sobre él (McEnery y Hardie, 2011: 133–135).

Aunque utilizo la definición de discurso del ACD, el propósito de mi estudio no es adoptar una postura política, como suele ser común en el ACD. Más bien, intento analizar los discursos de manera neutral. Sin embargo, considero que la definición de discurso del ACD es muy adecuada para mi estudio, ya que los textos analizados forman un grupo muy específico, y su análisis revelará como los estudiantes conceptualizan las lenguas, en especial el español, en este contexto. Asimismo, considero importante incluir también las ideas sociolingüísticas en la definición utilizada, porque los textos, por su naturaleza, y en especial los textos de este estudio, son una reproducción social. A través de las referencias a los textos del material de referencia, los estudiantes reproducen las ideologías y la realidad representados en ellos.

## 4.2 Lingüística de corpus

La LC se refiere a las metodologías conectadas con la compilación y explotación del corpus en los estudios en el campo de lingüística teórica o aplicada (García-Miguel, 2022: 11). Se puede entenderla como un método de investigación que puede ser utilizado en cualquier rama de lingüística y desde enfoques teóricos diferentes (Parodi, 2008: 95). El corpus es un conjunto de textos digitalizados, ya sean orales o escritos, que son producidos en el contexto del uso natural de la lengua. Es decir, la LC estudia el uso real de la lengua (García-Miguel, 2022: 11–12). Asimismo, los textos del corpus son unidades de sentido que tienen propósitos comunicativos específicos. El corpus que es el foco de la investigación debe ser construido adecuadamente y ser representativo con respecto al objetivo del estudio para que los resultados sean válidos (Parodi, 2008: 96–98).

El objetivo de la LC es encontrar patrones y regularidades en el corpus que sirvan para comprender la estructura y funcionamiento de una lengua o, como en caso de este estudio, las actitudes e ideologías que se reflejan en el uso de la lengua (García-Miguel, 2022: 14–15). La LC es útil para investigar datos cuantitativos como existencia de un fenómeno, su frecuencia o su distribución en el corpus. Los análisis del corpus se hacen con un sistema de exploración de corpus como, por ejemplo, un programa de análisis del texto. Con el análisis de corpus se obtienen datos como frecuencia de las palabras, listados de concordancias, colocaciones u otros tipos de coocurrencias que requieren interpretación del investigador. Además, es posible elegir muestras de texto que se puedan analizar cualitativamente (op. cit.: 22; 25).

Una de medidas más utilizadas en la LC son las coocurrencias, es decir, la forma en que las unidades suelen combinarse con otras en los textos (op. cit.: 28). Las colocaciones son un tipo de coocurrencia que se emplea también en el método de este trabajo. El término, la colocación, significa que una palabra aparece en la proximidad de otra palabra con mayor frecuencia de lo esperado. El investigador puede definir la ventana de proximidad que quiere utilizar para su búsqueda, de  $n$  palabras a la izquierda o derecha de la palabra buscada, o sea, el nodo. La ventana de búsqueda suele ser, al máximo, cinco palabras a la izquierda o a la derecha del nodo. En ese margen, se buscan las coocurrencias significativas comparando la frecuencia teóricamente esperada con la frecuencia total que tienen las palabras en el corpus (op. cit.: 29).

No hay un acuerdo común sobre la identificación de las colocaciones, sino que el objetivo de la investigación define el método adecuado. La identificación de las colocaciones puede

basarse en la frecuencia de la colocación, o más comúnmente en una medida de asociación que calcula la fuerza de asociación entre el nodo y la colocación. Hay varias pruebas para definir la medida de asociación. Cada prueba calcula la medida de asociación de una manera diferente, por lo que pueden producir colocaciones diferentes (Brezina, 2018: 67). Algunas pruebas suelen enfatizar palabras vacías como pronombres o conjunciones (p. ej. log likelihood, MI3), mientras que otras destacan palabras llenas que tienen significado léxico (p. ej. MI, log-log) (Baker, 2006: 102).

El análisis de las colocaciones es una manera esencial de comprender el significado y uso de una palabra tanto como su uso socio-discursivo, o sea, qué es lo que se suele decir acerca de cierta palabra (García-Miguel, 2022: 31). En este trabajo, me centro en la dimensión socio-discursiva de las colocaciones. Abordo esta dimensión, identificando las colocaciones para descubrir una visión general sobre los discursos estudiados.

### **4.3 Estudio del discurso asistido por corpus**

El EDAC combina los objetivos y métodos del AD y la LC, es decir, integra métodos cuantitativos y cualitativos. Aunque la LC se considera un método cuantitativo, habitualmente se interpretan los resultados cuantitativos mediante métodos cualitativos. Por otro lado, en el análisis del discurso también se observa la repetibilidad y los patrones en los textos que sirven de base para las interpretaciones (Jantunen, 2018: 21–23). El EDAC no está limitado a ningún campo específico del AD, por aquello no se adopta ninguna agenda política (Partington, Duguid y Taylor, 2013: 10).

La combinación del análisis cualitativo y los métodos cuantitativos para investigar grandes cantidades del texto como base de investigación puede responder a las críticas presentadas sobre la limitada extensión y representatividad de los materiales del AD más tradicional o la generalizabilidad de sus resultados (Fairclough, 2003: 6), así como la subjetividad del método (Baker y Levon, 2015: 232). Es decir, el objetivo de EDAC es descubrir acepciones que no se podrían encontrar en los corpus pequeños ni en el análisis del discurso tradicional (Partington, Duguid y Taylor, 2013: 11). Del mismo modo, solo con los métodos del LC no es posible encontrar discursos que se expresan de manera indirecta o utilizando estructuras gramaticales más complejos como la negación. En consecuencia, con la triangulación de métodos se pueden encontrar resultados complementarios, y así aumentar la validez y la fiabilidad de la investigación (Baker y Levon, 2015: 232–234).

A menudo, el objetivo del LC tradicional es revelar cómo es “la lengua general”, y para conseguir este objetivo se suele utilizar un corpus heterogéneo. Al contrario, en el EDAC la explotación del corpus especializado y recopilado para un cierto estudio en vez del corpus heterogéneo es más común. En el EDAC, se procura profundizar en los discursos del corpus utilizando varios métodos, por ejemplo, listas de palabras, líneas de concordancias o lectura de partes del corpus, lo que no es típico para el LC (Partington et al. 2013: 12).

Para concluir, los corpus ayudan a cumplir con el objetivo del análisis de discurso, es decir, examinar cómo se utiliza la lengua para descubrir los discursos (Baker, 2006: 13), porque es posible encontrar las maneras establecidas del uso de la lengua. La investigación se basa en la noción de la fraseología que enfatiza que nuestra comunicación consiste en palabras y construcciones que aparecen regularmente juntos (Hoey, 2007: 8). Por lo tanto, los dos métodos combinados en el EDAC se fundan en la repetibilidad y regularidad de la lengua, utilizando textos auténticos como material de investigación. El EDAC se basa en la idea de que la lengua es común, acumulada y contextualizada, es decir, está conformado por construcciones repetidas y regulares, siendo más un repertorio común que una fuente de expresiones únicas (Jantunen, 2018: 26). Es decir, normalmente se utiliza una palabra junto con una de sus colocaciones típicas, en la función gramatical habitual y en el mismo contexto semántico (Hoey, 2007: 8). La coocurrencia repetida de dos palabras en la lengua natural ofrece una mejor evidencia de los discursos existentes que un caso singular (Baker, 2006: 13).

#### **4.4 Presentación del corpus**

El corpus de este trabajo está compuesto por los ensayos (N=27 141) del examen de Bachillerato obligatorio de fines de primavera 2022 (la fecha del examen fue el 15 de marzo de 2022) y fue compilado específicamente para el proyecto *Z-sukupolven kieli-ideologiat: kielenrakennus tekstuaalisena performanssina* (Las ideologías lingüísticas de la generación zeta: construcción de lenguas como performance textual, fundado por Emil Aaltosen säätiö). Dado que se trata de un examen de fines, los textos del corpus están escritos en fines. El número total de palabras de corpus completo supera 20 millones de palabras. Los participantes del examen componen aproximadamente la mitad de la cohorte nacida, en su mayoría en el año 2003, excluyendo a los estudiantes que participaron en el examen de sueco como lengua materna o fines como segunda lengua, y los estudiantes de las escuelas vocacionales.

En el examen, los candidatos eligieron el tema de su ensayo entre cinco opciones: la importancia de los conocimientos lingüísticos, el futuro de las lenguas, el multilingüismo, la lengua materna y otras lenguas, y la lengua como parte de la identidad. En las instrucciones del examen se establece que la longitud adecuada del ensayo es 6000 caracteres. Además de los temas del ensayo, los estudiantes recibieron seis textos y un video como material de referencia<sup>5</sup>, de los cuales tuvieron que elegir al menos dos para utilizar en sus textos (YTL, 2024, consultado el 16 de septiembre de 2024). El material de referencia incluyó una columna, tres artículos, un documento de posición, un fragmento de autobiografía y un video de YouTube. El material abordaba los estudios de las lenguas, los conocimientos lingüísticos, el multilingüismo, las lenguas minoritarias y el futuro de las lenguas, o sea, estaban vinculados con los temas de los ensayos.

Según las instrucciones, el ensayo del examen debe ser crítico o reflexivo, y demostrar tanto las opiniones del estudiante como su relación con el material de referencia. Los criterios de evaluación del examen definen que las afirmaciones que son claramente contrarias a la ley o a las buenas costumbres reducen el valor de la evaluación (YTL, 2024, consultado el 16 de septiembre de 2024). Por lo tanto, es posible que los estudiantes hayan omitido las opiniones más extremas o negativas hacia las lenguas (véase el epígrafe 3.3). Por lo tanto, en los textos analizados, se observa una polifonía, donde entrelazan los pensamientos propios de los estudiantes, la performance diseñada para los evaluadores, y la influencia del material de referencia. Al analizar los textos, es crucial considerar esta polifonía para distinguir entre los discursos surgidos del material de referencia y los discursos propios de los jóvenes.

Considerando los temas de los ensayos y del material de referencia, el hecho de que el español fue mencionado en dicho material y que es una de las lenguas extranjeras más estudiadas en Finlandia (Pyykkö, 2017), era probable encontrar varios discursos sobre los estudios de español en el corpus.

#### **4.5 Método de investigación**

El método de este estudio consta de dos partes, de las cuales la primera es la identificación de las colocaciones de los estudios de español (véase el epígrafe 4.2 y el subepígrafe 4.5.1), y la segunda, el análisis del discurso. Para el análisis de corpus utilicé el programa de análisis

---

<sup>5</sup> El material de referencia se encuentra en [https://yle.fi/plus/abitreelit/2022/Kev%C3%A4/2022-03-18\\_A\\_E\\_fi/attachments/index.html#C](https://yle.fi/plus/abitreelit/2022/Kev%C3%A4/2022-03-18_A_E_fi/attachments/index.html#C), consultado el 12 de noviembre de 2024.

textual AntConc 4.0 (Anthony, 2024), y para el análisis del discurso NVivo 14 (Lumivero, 2023). El análisis fue realizado por una sola investigadora, lo que puede afectar en el análisis o interpretación de resultados. Aunque se ha procurado la neutralidad y objetividad, nunca es completamente posible (Baker y Levon, 2015: 224).

#### 4.5.1 Identificación de las colocaciones

No hay un acuerdo común sobre la realización de la identificación de colocaciones, sino que en diferentes estudios se han empleado distintos criterios dependiendo de los objetivos del estudio. De todos modos, es importante definir los criterios utilizados, ya que estos tienen un efecto en los resultados del estudio (Brezina, 2018: 67).

Por fin, opté por utilizar la prueba MI (*Mutual information*) porque representa la cantidad de información que llevan las dos palabras, y generalmente muestra el valor alto para las palabras llenas (p. ej. sustantivos, verbos o adjetivos) en vez de palabras vacías (p. ej. conjunciones o pronombres) (Barnbrook, 1996: 98–99)<sup>6</sup>. Ya que el objetivo es centrarme en la dimensión socio-discursiva de las colocaciones, las palabras vacías no aportan ninguna información esencial para mi estudio.

De todos modos, el problema de la prueba MI es que las palabras de muy baja frecuencia suelen destacar entre las colocaciones fuertes (Baker, 2006: 102). Intento evitar las colocaciones de muy baja frecuencia determinando que el valor mínimo para la colocación sea 5. De esta manera, puedo también impedir las colocaciones que surgen de un solo texto, ya que quiero centrarme en las líneas generales en lugar de opiniones únicas.

Es posible que con el método seleccionado no se encontré algunos resultados, pero dado que la LC se centra en observar los patrones generales en los textos (García-Miguel, 2022: 14–15), esto no afecta la validez del estudio. En resumen, realicé la identificación de las colocaciones con los tres criterios siguientes<sup>7</sup>:

---

<sup>6</sup> Antes de elegir la prueba estadística para el presente estudio, se hizo una comparación entre tres medidas estadísticas: MI, MI2 y la prueba t. Las listas de colocaciones de las tres pruebas incluían las mismas colocaciones, aunque su orden era diferente; es decir, la definición de la fuerza de la colocación variaba entre las distintas pruebas.

<sup>7</sup> El programa AntConc emplea la prueba Log-Likelihood para determinar la significación estadística. En este estudio, se estableció que el valor p debe ser menor de 0,05 ( $p < 0,05$ ). Es decir, todas las colocaciones identificadas cumplen también con este criterio.

1. El valor límite de la prueba MI fue 3. El valor MI no tiene valor mínimo o máximo fijo, pero el valor más alto de MI indica la fuerza de la colocación. Comúnmente se ha definido que un valor superior a 3 indica una colocación fuerte (Baker, 2006: 101).
2. La ventana de proximidad de las colocaciones fue 4L-4R, es decir, cuatro palabras a la izquierda o derecha del nodo. No hay consenso general sobre la ventana de proximidad ideal, pero se considera que las colocaciones significativas suelen encontrarse en la ventana 4L-4R (Jones y Sinclair<sup>8</sup> 1974 citado por Stubbs, 2001: 29). Esta ventana de proximidad también se considera ideal porque una frase media de siete palabras puede caber en ella (Heikkinen, Lehtonen y Lounela, 2001).
3. La frecuencia mínima de las colocaciones fue 5 para evitar las colocaciones menos comunes.

Llevé a cabo la identificación de las colocaciones utilizando el corpus lematizado, en el que cada palabra tiene una única indicación de su lema, o sea, las palabras han sido reducidas a su forma canónica. Opté por utilizar el corpus lematizado para evitar la repetición de las palabras en diferentes formas flexionales. La palabra “*espanja*” (español o España) aparece 16 009 veces en el corpus. El programa de análisis (AntConc 4.0) no distingue entre minúsculas y mayúsculas, por lo que las apariciones del lema “*espanja*” incluyen tanto las menciones de la lengua como del país. Por otra parte, es esperable que algunos estudiantes hayan cometido errores ortográficos, y así el programa no ha conseguido detectar todas las apariciones. El nodo *espanja* (el español, España) tiene 73 colocaciones, muchas de las cuales no aparecen en el contexto de los estudios. Para obtener únicamente los contextos relacionados con los estudios, decidí utilizar el nodo *espanja opiskelu* (‘estudios de español’) en la búsqueda. Esta expresión aparece en el corpus 462 veces y su uso redujo la cantidad de las colocaciones a 19, todas con alguna conexión con los estudios, es decir, el enfoque cumplió los objetivos del presente estudio.

#### 4.5.2 Análisis del discurso

La segunda parte del estudio trata del AD manual de un subcorpus. Decidí utilizar solo una sección del corpus, es decir un subcorpus, para el AD, porque el uso del corpus entero resultó demasiado complicado técnicamente. Elegí los textos escritos en la región de Varsinais-

---

<sup>8</sup> Jones, Steven y John Sinclair. 1974. “English lexical collocations”, en *Cahiers de Lexicologie* Vol. 1, No. 24. 15-61.

Suomi que se sitúa en la parte suroccidental de Finlandia, donde también se encuentra la Universidad de Turku, institución en la que elaboro este trabajo. El subcorpus consiste en 2 313 textos, o sea, comprende un 8,5 % del corpus entero. La palabra *espanja* (español o España) aparece en el subcorpus 1 574 veces.

Empecé el AD buscando la palabra objetivo *espanja* y leyendo en qué contextos aparece para conseguir una primera impresión de los discursos. No analicé los textos completos de los estudiantes, sino los fragmentos de textos que abordan los estudios de español. La longitud de estos fragmentos variaba mucho. Para obtener información cuantitativa y facilitar mi análisis, utilicé el programa NVivo para la codificación. Codifiqué todas las apariciones de la palabra objeto en el subcorpus para asegurarme de que encontré todos los discursos presentes en el subcorpus. La palabra *espanja* aparece 1574 veces en 1301 fragmentos de texto, de los cuales algunos incluyen la palabra más de una vez.

La codificación consta de nueve categorías: los discursos excluidos del AD y los ocho discursos identificados mediante el análisis (véase el epígrafe 5.2). De los 1301 fragmentos analizados, 926 fueron excluidos. El grupo excluido comprende citas directas e indirectas del material de referencia, discursos no relacionados con los estudios, menciones sobre si alguien habla o no español, así como menciones sobre si en la escuela se ofrece o no el español. Aunque estos dos últimos aspectos están relacionados con los estudios de español, la simple mención del hecho no aporta ninguna información relevante para el análisis. Así, realicé el AD utilizando los 375 fragmentos de texto sobre los estudios de español.

Después de identificar los discursos en los textos de los estudiantes, procedí a leer el material de referencia para determinar qué discursos están presentes en ambos. Asimismo, mediante la lectura del material de referencia descubrí cómo se presentan los discursos en este y si los estudiantes se alinean con las ideas presentadas en el material o, por el contrario, expresan oposición a ellas.

#### 4.5.3 Ética de la investigación

La conducta ética del presente trabajo se garantiza mediante varios factores. En primer lugar, el proyecto de investigación solicitó un permiso de investigación a *Junta Nacional de Exámenes de Bachillerato* (ylioppilastutkintolautakunta), entidad responsable de administrar el uso del material utilizado en este estudio. Además, todos los investigadores del proyecto firmaron un compromiso que establece las obligaciones éticas relacionadas con la utilización

del material: emplear el material exclusivamente para las investigaciones científicas, garantizar la protección jurídica de los estudiantes, los evaluadores y las escuelas en todas las investigaciones, y resguardar la identidad de los antemencionados al usar el material.

Respecto al anonimato, los investigadores no poseen ningunos datos personales de los autores de los textos incluidos en el corpus, como sus nombres o sus centros escolares. La única información disponible es la región donde se escribió el texto y la calificación obtenida.

Asimismo, en las presentaciones y publicaciones del proyecto, los investigadores utilizan únicamente citas breves que no contienen información que podría revelar la identidad de los autores o de las escuelas. El material de investigación está guardado en la plataforma en línea de la universidad de Turku, lo que garantiza la seguridad y protección de los datos.

## 5 Resultados del análisis

Anteriormente, he presentado el marco teórico y la metodología de este trabajo. En este capítulo, relato los resultados del análisis. Las preguntas de investigación, presentadas ya en la introducción, son las siguientes:

1. ¿Cómo son los discursos que elaboran los estudiantes del Bachillerato sobre los estudios de español en sus ensayos del examen del Bachillerato?
2. ¿Es posible encontrar razones para estudiar o no estudiar español en los discursos? En caso afirmativo, ¿cuáles son?

Procuró responder a estas preguntas en los epígrafes siguientes. En primer lugar, me centro en las colocaciones con las cuales intento aclarar especialmente la primera pregunta de investigación. A continuación, abordo los discursos, empezando con la identificación de los discursos y la relación entre los discursos en el material de referencia y en los textos de los estudiantes. Por último, intento profundizar en los discursos en los textos de los estudiantes.

### 5.1 Colocaciones

El objetivo de la identificación de las colocaciones es descubrir en qué contextos se habla sobre los estudios de español y así responder parcialmente la primera pregunta de investigación. Se encuentra en el corpus 19 colocaciones (véase la tabla 3) para el nodo *espanja opiskelu* ('estudios de español') con los criterios definidos ( $MI \geq 3$ , frecuencia de la colocación  $\geq 5$ , 4L-4R) (véase el epígrafe 4.5.1).

La tabla 3 muestra que todas las colocaciones encontradas son palabras llenas, en su mayoría verbos o sustantivos, que poseen un significado léxico. Todas las colocaciones son de carácter neutro, es decir, no es posible identificar un contexto positivo o negativo basándose en ellas, lo cual era esperable debido al carácter del corpus estudiado. Con la mera examinación de las colocaciones, se puede observar que, con el planteamiento de este trabajo se descubren solo, o al menos en su mayoría, ideologías lingüísticas que los estudiantes consideran aceptables ante los evaluadores del examen.

Al interpretar las colocaciones, es esencial considerar que las colocaciones no revelan nada del contexto o la estructura gramatical en que aparecen. Por ejemplo, la frecuencia de la colocación *empezar* es la más alta, pero no es posible saber si esta colocación aparece en una

estructura afirmativa o negativa. Por consiguiente, es posible que en los contextos de dicha colocación se aborda también la decisión de no empezar los estudios.

Tabla 3 Colocaciones de ‘espanja opiskelu’ (estudios de español) con una frecuencia mayor de 5 y un valor de MI superior a 3. La ventana de proximidad de las colocaciones es 4L-4R. La traducción de las colocaciones es mía.

| La colocación en finés                    | La colocación en español  | La frecuencia de la colocación | El valor MI |
|---|---|--------------------------------|-------------|
| 1. lopettaa                               | terminar  | 33                             | 6.461       |
| 2. aloittaa                               | empezar   | 148                            | 5.539       |
| 3. loppua                                 | terminarse  | 10                             | 5.386       |
| 4. jatkaa                                 | continuar   | 52                             | 5.287       |
| 5. lukio                                  | el bachillerato   | 101                            | 4.828       |
| 6. b (B3-kieli, B3-taso)                  | b (la lengua B3, el nivel B3)   | 5                              | 4.600       |
| 7. ylä (yläaste, yläkoulu)                | la escuela secundaria   | 24                             | 4.228       |
| 8. päättää                                | decidir   | 19                             | 4.224       |
| 9. kurssi                                 | el curso  | 23                             | 3.928       |
| 10. päätyä                                | llegar a  | 7                              | 3.906       |
| 11. jättää                                | abandonar   | 12                             | 3.843       |
| 12. kesken                                | sin terminar  | 5                              | 3.761       |
| 13. saksa                                 | el alemán   | 52                             | 3.705       |
| 14. espanja                               | el español  | 32                             | 3.659       |
| 15. ranska                                | el francés  | 32                             | 3.657       |
| 16. jälkeen                               | después   | 20                             | 3.610       |
| 17. aste (ala-aste, yläaste, toinen aste) | el grado (la escuela primaria, la escuela secundaria, la educación secundaria superior) | 34                             | 3.577       |
| 18. italia                                | el italiano   | 6                              | 3.511       |
| 19. luokka                                | el grado escolar  | 25                             | 3.211       |

El análisis de las colocaciones muestra que los discursos sobre los estudios de español a menudo abordan la decisión de terminar o empezar los estudios en el contexto escolar.

Asimismo, los discursos sobre los estudios de español aparecen junto con los discursos sobre otras lenguas, lo cual no es sorprendente debido al material de referencia que trata las lenguas y sus estudios en general. Por lo tanto, las colocaciones señalan que en el corpus analizado es

posible encontrar discursos sobre las razones detrás de la decisión de estudiar español o no, y con ello, responder la segunda pregunta de investigación.

## 5.2 Discursos

Los discursos identificados del corpus coinciden con los discursos comunes sobre los estudios de lenguas extranjeras en la sociedad, que se observan, por ejemplo, en el material de referencia del examen. A través del AD de subcorpus, identifiqué ocho discursos. Para resaltar los temas compartidos entre los discursos, los dividí en tres grupos temáticos: factores intrínsecos, factores de provecho y factores políticos. La tabla 4 muestra los discursos identificados y los temas que incluyen cada uno de los discursos.

Tabla 4 Los discursos divididos en tres grupos temáticos y los temas abordados.

| <b>El discurso</b>                       | <b>Temas abordados</b>  |
|--|---|
| <b>Los factores intrínsecos</b>          |   |
| La motivación intrínseca                 | Se enfatiza la motivación intrínseca como un factor clave para el aprendizaje de lenguas, mientras que la falta de interés o motivación se señala como una razón para no estudiar o abandonar los estudios.                       |
| La dificultad y el esfuerzo              | Se hace hincapié en la dificultad y el esfuerzo del proceso de aprendizaje de la lengua, en ocasiones, comparándolos con la utilidad del español. Asimismo, la categoría incluye los discursos que presentan una opinión opuesta. |
| Los estudios independientes y los medios | El énfasis del discurso está en los estudios en un entorno informal, ya sea una aplicación, un curso en línea o una forma más tradicional. Además, se discuten sobre las posibilidades de aprendizaje a través de los medios.     |
| <b>Los factores de provecho</b>          |   |
| La utilidad                              | Se destaca la utilidad de la lengua española o la falta de ella.  |
| El inglés                                | A diferencia del discurso anterior, la utilidad de español se compara o relaciona con el inglés.  |
| <b>Los factores políticos</b>            |   |
| La admisión basada en certificados       | Se enfatiza el impacto del proceso de la admisión basada en certificados en los estudios de español.  |
| La desigualdad                           | Se centra en las posibilidades de estudiar español en el entorno escolar.   |
| La organización de la enseñanza          | El énfasis de este discurso está en las diferentes decisiones relacionadas con la organización de la enseñanza desde el ámbito municipal hasta un profesor individual.  |

En gran parte de los textos de los estudiantes es posible identificar rasgos de dos o más discursos. Sin embargo, codifiqué que cada fragmento presenta solo uno discurso, basándome en los rasgos más dominantes. En sus discursos, los estudiantes reflejan sus experiencias

personales o escriben en términos generales sobre los estudios de español. Puesto que los discursos se buscaron con la palabra *espanja* (España o español), todos los discursos tienen alguna relación con esta lengua. En cualquier caso, a menudo los discursos sobre los estudios de español están relacionados con las lenguas extranjeras en general.

Cada discurso incluye diferentes aspectos y opiniones sobre los temas, como, por ejemplo, razones para estudiar o no estudiar español (véase el subepígrafe 5.2.2). Por consiguiente, no es posible dividir los discursos de una manera estricta en aquellas que tienen un efecto positivo o negativo en los estudios de español, aunque algunas tienen rasgos más positivos que otras, y viceversa.

### 5.2.1 Discursos en el material de referencia

La presencia del material de referencia está marcada en los textos de los estudiantes, ya que, cada uno de los discursos identificados en el subcorpus incluye rasgos que se encuentran en el material de referencia. Por ello, es esencial identificar los discursos del material de referencia para poder reconocer el origen de los discursos de los estudiantes. Los estudiantes repiten las ideas presentadas en el material de referencia o las abordan desde un punto de vista diferente, y también proponen soluciones para los problemas planteados en ello

El material de referencia consta de publicaciones en los medios finlandeses, por lo que sus textos se basan en las ideologías lingüísticas de la sociedad actual. Los discursos en el material reutilizados por los estudiantes se encuentran en cinco de los siete materiales de referencia del examen: en algunos materiales hay pocos discursos que los estudiantes han utilizado en sus textos, mientras que en otros la cantidad es mayor (en el Apéndice 2 se encuentran los discursos del material de referencia que son presentes también en los textos de los estudiantes). La palabra *espanja* ('español' o 'España') aparece 6 veces en el material de referencia, y en todos los casos la palabra se refiere a la lengua española. Además de los discursos sobre el español, los estudiantes reutilizan los discursos que abordan las lenguas o los estudios de lenguas en general.

En la tabla 5 se presenta una comparación entre la cantidad y división porcentual de los discursos en el material de referencia y en los textos de los estudiantes. A través de la comparación, se identifica si la prevalencia de los discursos es similar en ambos tipos de textos, o si algunos se destacan más en el material de referencia o en los textos de los

estudiantes. Se espera que los discursos más predominantes en el material de referencia sean también más visibles en los textos de los estudiantes.

Al analizar la tabla 5, se observa que no hay mucha diferencia en la división porcentual de los grupos temáticos entre el material de referencia y los textos de los estudiantes. Los factores intrínsecos se abordan un poco más en el material de referencia, mientras que los factores de provecho son más comunes en los textos de los estudiantes. En cuanto a la proporción porcentual de los factores políticos, casi no hay diferencia entre los grupos. Al centrarse en los discursos, se pueden identificar algunas diferencias. En los textos de los estudiantes, la proporción porcentual de los discursos de provecho, admisión basada en los certificados y organización de la enseñanza es mayor. En el discurso sobre la admisión basada en certificados (véase el epígrafe 3.1), la proporción porcentual es más del doble, y en la organización de la enseñanza es casi cuatro veces mayor que en el material de referencia. Por el contrario, la proporción porcentual de los discursos sobre el inglés y desigualdad es mayor en el material de referencia.

Tabla 5 Cantidad y división porcentual de los discursos en el material de referencia y en los textos de los estudiantes.

| Los grupos temáticos y los discursos      | El material de referencia |              | Los textos de los estudiantes |              |
|---|---------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|
|   | la cantidad               | %            | la cantidad                   | %            |
| <b>Los factores intrínsecos, en total</b> | <b>13</b>                 | <b>36 %</b>  | <b>112</b>                    | <b>30 %</b>  |
| La motivación intrínseca                  | 4                         | 11 %         | 35                            | 9 %          |
| La dificultad y el esfuerzo               | 5                         | 14 %         | 37                            | 10 %         |
| Los estudios independientes y los medios  | 4                         | 11 %         | 40                            | 11 %         |
| <b>Los factores de provecho, en total</b> | <b>15</b>                 | <b>41 %</b>  | <b>170</b>                    | <b>45 %</b>  |
| La utilidad                               | 8                         | 22 %         | 127                           | 34 %         |
| El inglés                                 | 7                         | 19 %         | 43                            | 11 %         |
| <b>Los factores políticos, en total</b>   | <b>8</b>                  | <b>23 %</b>  | <b>93</b>                     | <b>25 %</b>  |
| La admisión basada en certificados        | 1                         | 3 %          | 27                            | 7 %          |
| La desigualdad                            | 6                         | 17 %         | 26                            | 7 %          |
| La organización de la enseñanza           | 1                         | 3 %          | 40                            | 11 %         |
| <b>En total</b>                           | <b>36</b>                 | <b>100 %</b> | <b>375</b>                    | <b>100 %</b> |

La comparación demuestra que por lo general los mismos temas son predominantes en el material de referencia como en los textos de los estudiantes. Esto era de esperar, dado el requisito del examen de utilizar el material de referencia. Resultan interesantes los discursos que, por alguna razón, son más o menos comunes en los textos de los estudiantes, o sea, los discursos sobre la utilidad, el inglés y los discursos sobre los factores políticos.

### 5.2.2 Razones para estudiar y no estudiar español

Casi todos los discursos incluyen tanto razones para estudiar español como motivos para abandonar los estudios o no estudiar español, aunque en la mayoría de los discursos unas u otras razones se enfatizan más. En este subepígrafe procuro aclarar qué factores se encuentran detrás de las decisiones de los estudiantes en relación con los estudios de español.

El gráfico 1 muestra que las razones para estudiar español son en su mayoría de carácter personal, mientras que los factores políticos son motivos más comunes para abandonar o no empezar los estudios de español. En el gráfico 1 he combinado las razones para abandonar los estudios y las de no estudiar español, ya que la consecuencia de ambas decisiones es la misma: no estudiar la lengua. En el gráfico se observa, que los discursos de la utilidad son los más comunes para explicar la decisión de estudiar español. Los estudiantes encuentran la utilidad de la lengua tanto en el ámbito laboral como en las oportunidades de la vida personal. La utilidad es el discurso más dominante en el material de referencia, así como en los discursos de los estudiantes (véase la tabla 5). Por consiguiente, no es sorprendente que sea muy frecuente también de esta perspectiva. El discurso sobre los estudios independientes y los medios es el segundo más común al presentar razones para estudiar español. Se considera que la facilidad de los estudios independientes y el aprendizaje inconsciente a través de los medios se facilitan el estudio de español. Asimismo, entre las razones para estudiar español, son comunes los discursos de la motivación intrínseca, en los cuales la decisión de estudiar español se explica por un interés personal como, el interés en la cultura o viajes.

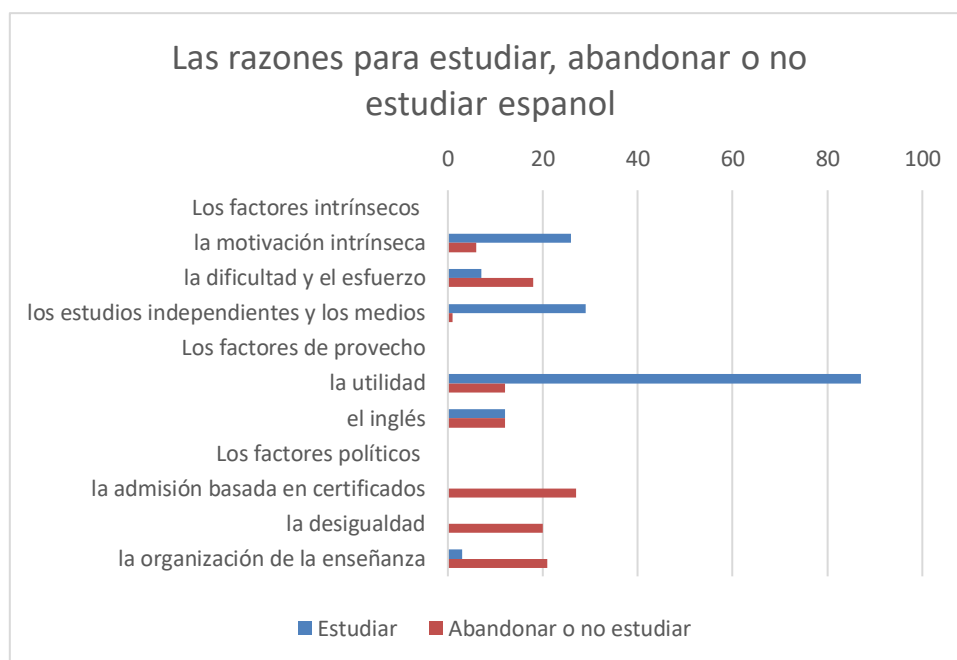


Gráfico 1 Cantidad de discursos que presentan razones para estudiar, abandonar los estudios o no estudiar español.

En el grupo de los factores intrínsecos, únicamente en el discurso sobre la dificultad y el esfuerzo se encuentran más razones para explicar el abandono de los estudios o la decisión de no estudiar español que las razones para estudiar la lengua. Por la naturaleza de este discurso, no resulta muy sorprendente, y asimismo refuerza los resultados observados en los estudios previos (ver Pollari et al., 2022; Kiehelä y Veivo, 2020). El discurso general sobre la hegemonía del inglés, presente también en el material de referencia, hace hincapié en el hecho de que la omnipresencia del inglés ha tenido una influencia negativa en los estudios de otras lenguas extranjeras. De todos modos, en los discursos de los estudiantes sobre el inglés se encuentra una cantidad igual de discursos que explican la decisión de estudiar español como la decisión de no estudiarlo. Por lo tanto, en los discursos de los estudiantes se encuentran también opiniones opuestas al material de referencia que aborda el inglés únicamente desde la perspectiva que esta lengua representa un riesgo para los estudios de otras lenguas.

Se observa en el gráfico 1 que los discursos sobre los factores políticos son los más comunes para explicar la decisión de abandonar o no empezar los estudios de español. Es interesante porque no son muy numerosos ni en el material de referencia ni en los discursos de los estudiantes (véase la tabla 5). Asimismo, el gráfico 1 uno destaca que casi no se presentan razones para estudiar español entre los discursos sobre factores políticos. En un estudio anterior se ha observado que según los profesores de las lenguas la admisión basada en

certificados es una razón común para no estudiar lenguas extranjeras (Saarinen, 2019: 8–9). Los discursos de los estudiantes indican que también es un factor importante desde el punto de vista de los estudiantes. Asimismo, según los discursos de los estudiantes, la desigualdad en la oferta de lenguas y la organización de la enseñanza son razones importantes para explicar el descenso del número de los estudiantes de lenguas extranjeras.

A continuación, abordo los discursos en detalle por grupos temáticos. Procuero presentar qué temas se encuentran en cada discurso, así como profundizar en los motivos detrás de la decisión de estudiar o no estudiar español.

### 5.2.3 Factores intrínsecos

El grupo de los factores intrínsecos incluye discursos en que los estudiantes reflejan su relación con los estudios de español mediante motivos que surgen de ellos mismos. La tabla 6 muestra que la mayoría de los discursos sobre la motivación intrínseca y los estudios independientes y los medios incluyen razones para estudiar español, a diferencia del discurso sobre la dificultad y el esfuerzo en que las razones para no estudiar español o abandonar los estudios son más comunes.

Tabla 6 Cantidad de los discursos que presentan razones para estudiar, abandonar los estudios o no estudiar español en el grupo de los factores intrínsecos. El grupo otro incluye los discursos en que no se presenta estas razones.

|  | <b>Estudia</b> | <b>Abandona</b> | <b>No estudia</b> | <b>Otro</b> | <b>En total</b> |
|--|----------------|-----------------|-------------------|-------------|-----------------|
| La motivación intrínseca                 | 26             | 4               | 2                 | 3           | 35              |
| La dificultad y el esfuerzo              | 7              | 8               | 10                | 12          | 37              |
| Los estudios independientes y los medios | 29             | 1               | 0                 | 10          | 40              |
| <b>En total</b>                          | <b>62</b>      | <b>13</b>       | <b>12</b>         | <b>25</b>   | <b>112</b>      |

El material de referencia aborda *la motivación intrínseca* desde diferentes ángulos. Se menciona el objetivo de utilizar la lengua en diversas situaciones y su influencia positiva en las habilidades sociales. Asimismo, se presenta la importancia de las opiniones de los padres al elegir una lengua extranjera que es posible conectar con la falta de la motivación intrínseca del estudiante mismo.

En relación con lo anterior, los discursos de los estudiantes amplían las ideas presentadas en el material de referencia. Se centran en la idea que, para estudiar español u otras lenguas extranjeras, no basta con saber que se podría necesitar la lengua en el futuro empleo,

especialmente en la edad de los estudiantes de la educación primaria o secundaria (1). En lugar de ello, por ejemplo, el interés por la cultura, el deporte o la voluntad de utilizar la lengua en un viaje, pueden generar la motivación intrínseca hacia los estudios (2). A menudo, la motivación también surge de un método de aprendizaje motivador o los estudios anteriores de lenguas. Asimismo, la falta de interés es una de las razones para no estudiar español o abandonar los estudios. Se menciona que ninguna forma de persuasión es suficiente si la persona piensa que estudiar la lengua no vale la pena. Los estudiantes que han continuado sus estudios enfatizan su motivación intrínseca (2), mientras que quienes han abandonado los estudios reflexionan que su decisión estuvo influida por otros factores, como los padres (1) cuestionando parcialmente la idea del material de referencia en que se enfatiza la influencia de los padres en la elección de lenguas. Además, los estudiantes consideran que la posibilidad de elegir otra lengua, como el español en vez del sueco, podría aumentar la motivación intrínseca hacia los estudios de lenguas y facilitar el aprendizaje<sup>9</sup>.

- (1) Empecé a estudiar español en cuarto grado y continué hasta terminar la educación secundaria. --- Por mi propia experiencia, puedo decir que la decisión de estudiar lenguas optativas tiene que provenir del entusiasmo propio hacia otras lenguas. Pensar en la necesidad de la vida laboral no es de interés actual de un alumno de la educación primaria y ni siquiera de la educación secundaria. Un alumno de la educación primaria puede llegar a estudiar las lenguas parcialmente por ser presionado por los padres o amigos.
- (2) Soy un gran fan de los estudios de lenguas, pero mi amor hacia los estudios de lengua surge de mi motivación intrínseca. No empecé a estudiar lenguas para conseguir un trabajo. --- Empecé a estudiar español, porque me gusta la actitud desenvuelta hacia la vida que tienen los españoles. --- Los estudios de lengua se vuelven mucho más atractivos cuando uno aprende la lengua para poder pedir un café en su próximo viaje turístico.

Con respecto a *la dificultad y el esfuerzo*, el rasgo más visible del discurso en el material de referencia es la aceptación de los conocimientos imperfectos de lenguas extranjeras. Además, se menciona que los adultos necesitan posibilidades de mantener sus conocimientos de lenguas extranjeras, que requiere tiempo, pero también provoca alegría. Se reconoce que la cantidad de lenguas que uno puede aprender es limitada, y se establece que en ocho años es posible alcanzar el nivel internacional C1 de los conocimientos lingüísticos. Asimismo, se argumenta que cuando el aprendizaje de lenguas extranjeras se comienza en los primeros

---

<sup>9</sup> La traducción de todas las citas presentadas es mía. Las citas originales en finés se encuentran en el Apéndice 1.

grados, el proceso despierta más sentimientos de alegría y curiosidad, en lugar de dificultad y esfuerzo.

En cambio, el rasgo que vincula los discursos de los estudiantes es el reconocimiento de que los estudios de lenguas extranjeras requieren mucho trabajo y tiempo (3). Algunos piensan que, a pesar de ello, vale la pena estudiarlas, mientras otros solo mencionan el trabajo requerido, o los utilizan como argumento para no estudiar lenguas. Los estudiantes reconocen que, debido el tiempo que los estudios requieren, no siempre es posible estudiar lenguas, aunque uno quiera (4), especialmente por la exigencia de otras materias. Un argumento común para abandonar o no estudiar español es que los estudios de lenguas extranjeras no son una prioridad para todos, aunque puedan ser útiles en el futuro.

Por otro lado, se compara la facilidad de inglés con la dificultad de otras lenguas. Los estudiantes reflexionan sobre como, a pesar de estudiar español, no son capaces de utilizar la lengua o no se acuerdan nada de los cursos de español. Por consiguiente, la aceptación de los conocimientos imperfectos de español aparece en los discursos de los estudiantes como una razón para continuar los estudios o valorar la habilidad limitada de comunicación. Asimismo, algunos estudiantes no confirman la dificultad de los estudios de lenguas y mencionan razones, como multilingüismo, que facilitan el aprendizaje de lenguas. Contrario al discurso anterior, se encuentran opiniones en que los padres, los profesores u otras personas no han apoyado los estudios de lenguas debido a su dificultad (5), lo que en algunos casos ha afectado a la decisión de no estudiar español (6).

- (3) Sería estupendo saber hablar, por ejemplo, el francés o español, pero no quiero trabajar para aprenderlo.
- (4) Asimismo, tengo tiempo para aprender lenguas, porque el estatus socioeconómico de mi familia es bueno, y no tengo que, por ejemplo, trabajar además de la escuela. --- No todos tienen la posibilidad de estudiar una lengua por un largo periodo de tiempo o suficiente activamente.
- (5) Al empezar el Bachillerato, sabía que quería estudiar español --- Mi decisión fue criticada bastante, porque iba a empezar en la carrera de ciencias naturales --- Me dijeron que no iba a necesitar el español para nada, así que para qué estudiarlo. A pesar de ello, estudié seis cursos de español en Bachillerato y no cambiaría un momento. Los estudios requerían mucho trabajo, claro, pero me siento que el conocimiento de lenguas es una riqueza tan grande que lo haría de nuevo en cualquier momento.
- (6) Yo mismo, siempre hubiera querido estudiar español y francés. --- el inglés fue tan difícil para mí que mis padres pensaron que no es razonable empezar

a estudiar sueco. --- También el español y francés que empezaron en la escuela secundaria me parecieron fascinantes --- No elegí ni una de las lenguas. Eso me da pena todavía hoy en día. En otras palabras, los padres y los profesores deberían apoyar a los niños. Como son jóvenes, no saben qué es bueno hacer o qué te ayuda cuando seas adulto.

En resumen, los discursos de los estudiantes se alinean con las ideas presentadas en el material de referencia, pero una parte de ellos también cuestiona la necesidad de dedicar tiempo y esfuerzo a los estudios de español. Por lo tanto, no es sorprendente que casi la mitad de los discursos incluyen razones para abandonar o no estudiar español (véase la tabla 6).

El siguiente punto trata sobre *los estudios independientes y los medios*, que se aborda desde dos ángulos en el material de referencia. Por un lado, se presenta la oportunidad de aprender las lenguas en adultez y la idea de que el aprendizaje de las lenguas continúa toda la vida; por otro lado, se manifiestan las posibilidades que ofrecen la digitalización y los medios para el aprendizaje de las lenguas. Los dos ángulos se encuentran también en los discursos de los estudiantes, pero con un enfoque más amplio.

Los temas dominantes en los discursos de los estudiantes son el aprendizaje a través de los medios o las redes sociales (7) y la utilización de los conocimientos lingüísticos en estos (8), así como la posibilidad de realizar estudios independientes mediante una aplicación o un curso en línea (9). En algunos discursos se presentan los medios como un apoyo para los estudios formales. En cuanto al aprendizaje de lenguas a través de los medios, los discursos se dividen en dos opiniones contrarias: unos ven los medios como una posibilidad de aprendizaje (7), mientras que otros no reconocen su valor en este ámbito (10). Los discursos sobre los medios reflejan también la relación entre el aprendizaje del inglés y otras lenguas (10). Los estudiantes son conscientes del papel dominante del inglés en su entorno, lo que facilita su aprendizaje en comparación con otras lenguas.

En particular, la necesidad de realizar estudios independientes surge a menudo por el tema de los viajes, y además de los medios y aplicaciones, los estudiantes estudian de forma independiente utilizando diccionarios, libros de español, o sumergiéndose en el entorno hispanohablante. Asimismo, se reproducen los discursos sobre aprendizaje continuo de lenguas y el aprendizaje en adultez presentados en el material de referencia.

- (7) Por lo menos yo he aprendido, además de inglés, español y coreano a través de internet y los medios sociales.

- (8) Aunque el español y alemán los he estudiado solo un poco, ya puedo observar su provecho. Por ejemplo, en los medios sociales cuando se encuentra contenido español, es agradable darse cuenta que entiendo por lo menos una parte de lo que se habla.
- (9) Yo por lo menos estoy interesado en estudiar español. Probablemente hasta empiezo a estudiar esta lengua algún día. --- En el mundo actual, afortunadamente, el aprendizaje de las lenguas es fácil por el internet.
- (10) Así que los niños aprenden inglés inevitablemente desde pequeños, mientras que las otras lenguas las tienes que estudiar en especial, y casi no se está expuesto a ellas. Los jóvenes siguen unas series populares en que se habla, por ejemplo, alemán o español, pero cuando se mira con los ojos clavados en los subtítulos en fines el desarrollo del oído para los idiomas se queda escaso.

El discurso de los estudios independientes y los medios es la única en que los discursos se centran en su mayoría en el aprendizaje informal. Los discursos de los estudiantes revelan que el aprendizaje informal puede actuar tanto como apoyo de los estudios formales o como forma independiente de realizar los objetivos de los estudiantes.

#### 5.2.4 Factores de provecho

En comparación con el grupo anterior, los discursos del grupo de los factores de provecho enfatizan los factores extrínsecos que incluyen algún tipo de beneficio para el individuo. Los dos discursos – la utilidad y el inglés coinciden en parte, pero forman dos discursos distintos que difieren en su relación con el inglés. Además, la tabla 7 muestra que, los discursos sobre la utilidad destacan las razones para estudiar español, a diferencia de los discursos sobre el inglés que son igualmente comunes para explicar la decisión de estudiar español o no estudiar la lengua.

Tabla 7 Cantidad de los discursos que presentan razones para estudiar, abandonar los estudios o no estudiar español en el grupo de los factores de provecho. El grupo otro incluye los discursos en que no se presenta estas razones.

|             | <b>Estudia</b> | <b>Abandona</b> | <b>No estudia</b> | <b>Otro</b> | <b>En total</b> |
|-------------|----------------|-----------------|-------------------|-------------|-----------------|
| La utilidad | 87             | 5               | 7                 | 28          | 127             |
| El inglés   | 12             | 0               | 12                | 19          | 43              |
| En total    | 99             | 5               | 19                | 47          | 170             |

En cuanto al primer discurso del grupo, el material de referencia explica *la utilidad* de los conocimientos de lenguas extranjeras y el multilingüismo tanto por la demanda del mercado laboral como por las posibilidades de utilizar las lenguas en diferentes ámbitos y de expresar

las opiniones y los sentimientos. Se menciona que el español es una de las lenguas dominantes en el mundo y que, en el mercado europeo, es una de las lenguas en demanda.

En cuanto a los discursos de utilidad de los estudiantes, gran parte de ellos siguen los planteamientos del material de referencia sin cuestionarlos. Los estudiantes encuentran la utilidad de la lengua en las oportunidades laborales, en los viajes o en la posibilidad de conocer nuevas culturas (11). Los estudiantes justifican su decisión de estudiar español con la utilidad de la lengua (12) y la importancia del español como una lengua dominante. Por otro lado, se justifica la decisión de abandonar los estudios de español o no estudiarlo con la falta de utilidad de la lengua. Además, se compara la utilidad del español con la del sueco y se cuestiona la obligatoriedad de este último. Asimismo, algunos estudiantes que no han estudiado español lamentan su decisión de no haberlo hecho (13). También se cuestiona la utilidad de los conocimientos de lenguas extranjeras debido a los avances tecnológicos (14) y al tiempo que uno gasta aprendiéndolas (15).

- (11) Mis conocimientos de español, alemán y francés me dan la posibilidad de viajar y ser libre. Por ellos puedo expresarme en una manera versátil.
- (12) No había pensado empezar ninguna lengua adicional, pero por fin empecé a estudiar español. La actitud y determinación de los profesores me convencieron de que en el futuro es solo provechoso saber también otras lenguas.
- (13) Empecé a soñar con un trabajo dedicado a los asuntos internacionales. La dura realidad se presentó cuando leí los anuncios de trabajo de mis sueños. Se requerían o consideraban ventaja el conocimiento de español o francés en casi todos los puestos.
- (14) Después, la aplicación dice dicha oración en español, correctamente pronunciada. --- Esto suscita una cuestión si la tecnología otra vez puede remover un oficio entero del mundo, la enseñanza de lenguas. --- Los estudiantes ya no seleccionan una lengua extranjera por el provecho que lleva en la vida laboral, porque creen que cuando el mundo cambia, el conocimiento de una lengua extranjera ya no significa automáticamente una posición de ventaja.
- (15) ¿No sería divertido saber siete lenguas diferentes y poder hablar español con los locales en Barcelona? --- Aprender una lengua extranjera requiere mucho tiempo, especialmente si estudias más de una lengua al mismo tiempo. Este tiempo se podría usar para algo más útil y necesario.

En cambio, los discursos sobre *el inglés* hacen hincapié en la utilidad del español o la falta de ella, pero con relación al inglés. En el material de referencia el discurso sobre el inglés se aborda desde dos perspectivas. Por un lado, se reconoce la importancia del inglés en el ámbito

laboral y como una lengua franca, y por otro, se presenta una preocupación por su hegemonía y el impacto que tiene en los conocimientos y estudios de otras lenguas. Aunque los discursos sobre el inglés están muy presentes en el material de referencia, en los discursos de los estudiantes tienen un papel menos dominante (véase la tabla 5).

Por el contrario, en los discursos de los estudiantes, se observan dos opiniones opuestas en cuanto al inglés: unos subrayan que no se necesitan otras lenguas aparte del inglés (16), mientras que otros resaltan la importancia de los conocimientos lingüísticos diversificados (17). En casi todos los discursos que presentan razones para estudiar español, los estudiantes reflexionan experiencias de viajes o estudios de intercambio en los que han encontrado situaciones en las que el conocimiento del inglés no ha sido suficiente. No obstante, la importancia del inglés no se cuestiona en ningún discurso. Asimismo, se presenta la idea que, debido a su importancia, el inglés debería ser la primera lengua extranjera que los niños comiencen a estudiar, pero luego sería bueno estudiar también otras lenguas extranjeras (18), lo cual contrasta con la opinión presentada en el material de referencia. Aunque se reconoce el papel de inglés en todos los discursos, se cuestiona el alto nivel de exigencias de esta lengua que dificulta los estudios de otras lenguas (19). Además, se justifica que inglés, a diferencia de otras lenguas, se utiliza también en el tiempo libre, como en las redes sociales, lo que facilita su aprendizaje y subraya su utilidad (20).

- (16) Para mí, me parece innecesario estudiar, por ejemplo, español, ocho años para poder usarlo una vez en verano en el viaje al sur. En el mismo viaje se podría arreglar las cosas también en inglés. Hoy en día se encuentra inglés en todo lado constantemente. En los medios sociales, las noticias, las películas y en cualquier otro lugar que se puede imaginar. Los jóvenes son expuestos al inglés desde pequeños y lo aprenden muy temprano en Finlandia.
- (17) Mis estudios cortos de español eran suficientes para saber si los platos precocinados en el mostrador de un mercado en España eran fríos o calientes --- Aunque para mí la utilidad concreta de saber distintas lenguas, o sea la capacidad de hablar y entender distintas lenguas, ha sido escaso salvo a finés e inglés, estoy convencido que es beneficioso estudiar lenguas.
- (18) --- en mi opinión sería bueno dedicarse a esta lengua dominante de la Tierra, o sea el inglés, y luego ampliar los conocimientos de otras lenguas ---
- (19) Para mí es incomprendible porque, por ejemplo, las construcciones participiales de inglés se consideran más importantes que otra lengua. Considero que manejo bien inglés, pero preferiría saber inglés en el nivel que tuve cuando empecé el Bachillerato y además un poco de español o alemán.

- (20) A menudo, el inglés se elige porque se utiliza tanto en el tiempo libre que aprenderlo es fácil. Esto puede explicar, porque no se eligen otras lenguas: no se utilizan tanto fuera de estudios. Para mí, los estudios de inglés se complicaron en el último año del Bachillerato, pero me olvidé del español ya después de las vacaciones de verano.

A diferencia de la preocupación presentada en el material de referencia, solo en la mitad de los discursos de los estudiantes se cuestiona la utilidad de los estudios de otras lenguas debido a la hegemonía del inglés. Es decir, parece que la preocupación sobre la influencia negativa del inglés en los estudios de otras lenguas, que se presenta en el material de referencia, está poco exagerada, al menos, según los discursos analizados en este estudio.

### 5.2.5 Factores políticos

Por último, los discursos en el grupo de los factores políticos también destacan los temas extrínsecos, pero están vinculados, de manera directa o indirecta, con decisiones políticas. La tabla 8 muestra que en los discursos de este grupo se enfatizan las razones para abandonar los estudios o no estudiar español. Los discursos en este grupo son parcialmente superpuestos; sin embargo, como mencioné anteriormente, he determinado solo uno discurso para cada fragmento de texto según mi evaluación.

Tabla 8 Cantidad de los discursos que presentan razones para estudiar, abandonar los estudios o no estudiar español en el grupo de los factores políticos. El grupo otro incluye los discursos en que no se presenta estas razones.

|                                    | Estudia | Abandona | No estudia | Otro | En total |
|------------------------------------|---------|----------|------------|------|----------|
| La admisión basada en certificados | 0       | 13       | 14         | 0    | 27       |
| La desigualdad                     | 0       | 0        | 20         | 6    | 26       |
| La organización de la enseñanza    | 3       | 10       | 11         | 16   | 40       |
| En total                           | 3       | 23       | 45         | 22   | 93       |

El primer discurso de los factores políticos trata de *la admisión basada en certificados* (véase el epígrafe 3.1). En el material de referencia, se expresa una preocupación por el efecto negativo que esta reforma ha tenido en los estudios de lenguas extranjeras optativas. Los discursos de los estudiantes comparten la visión del material de referencia, y repiten el mismo patrón en que los estudiantes han optado por no estudiar español, abandonar sus estudios o no participar en el examen del Bachillerato de español por la admisión basada en certificados (21, 22). No obstante, también se observan discursos en los que los estudiantes han decidido

estudiar español a pesar de la admisión basada en certificados, aunque el grupo a su alrededor se hacía más pequeño curso tras curso. Cabe destacar, que no se encuentra ni un texto en que la admisión basada en certificados haya apoyado la decisión de estudiar español. Se enfatiza la idea que la decisión de no estudiar las lenguas fue hecha por la sociedad, no por los intereses propios de los jóvenes (21, 23).

Gran parte de los discursos repite la idea de que la utilidad de una materia se determina por su provecho en la admisión basada en certificados (24). Por ello, los estudiantes piensan que es mejor dedicar su esfuerzo, por ejemplo, a las materias matemáticas o inglés.

- (21) Gracias al principio actual de la admisión basada en certificados, no podemos estudiar muchas lenguas. Además de inglés, yo he estudiado sueco, alemán y español, pero no estudié o matriculé ninguno de ellos en Bachillerato. --- ¿Cómo podríamos ser tan talentosos en lenguas que otra generación si no nos dan la oportunidad de ser tan talentosos lingüísticamente?
- (22) Los divertidos y civilizadores estudios de español tenían que dar lugar a las matemáticas y física favorecidas por la admisión basada en certificados, aunque estas asignaturas ni siquiera se estudian en la carrera que persigo.
- (23) En mi futuro viaje al México, sabría hablar español con los locales y tal vez disfrute de la vida con un poco menos estrés. La sociedad no estaba de acuerdo.
- (24) Yo no pienso que estudiar las lenguas sería útil para conseguir una plaza de estudiante.

Aunque la admisión basada en certificados se menciona en el material de referencia solo una vez, en los textos de los estudiantes es muy visible (véase la tabla 5). De todos modos, el punto de vista presentado en el material de referencia es similar al de los estudiantes: la admisión basada en certificados ha tenido una influencia negativa en la motivación de los jóvenes para estudiar lenguas extranjeras.

En cambio, los discursos sobre *la desigualdad* centran en las posibilidades desiguales de los estudiantes de estudiar lenguas extranjeras. Este discurso es una de las más visibles en el material de referencia (véase la tabla 5), o más bien, en un artículo que aborda los estudios de lenguas extranjeras. Los discursos en el material de referencia se enfocan en el hecho de que hay mucha variación en la oferta de lenguas extranjeras entre las escuelas, los municipios y las regiones, lo que implica que las posibilidades de los estudiantes de estudiar lenguas extranjeras no son iguales. Asimismo, se enfatiza el papel de las decisiones políticas y la

legislación, por ejemplo, al definir el tamaño mínimo de los grupos de lenguas o al decidir qué o cuántas lenguas se ofrecen.

Gran parte de los discursos de los estudiantes relatan experiencias personales. Como se ve en la tabla 8, la mayoría de los discursos de los estudiantes incluyen razones para no estudiar español. Codifiqué todos los discursos en los que el estudiante no pudo elegir el español en el momento en que lo deseaba dentro de este grupo. Los estudiantes relatan que no hay oferta de la lengua de su interés en su escuela o municipio (25), o que no se forma el grupo de español debido a la poca cantidad de los estudiantes (26). Asimismo, algunos estudiantes mencionan que habrían estudiado español ya en los grados anteriores si hubiera sido posible.

(25) Al mismo tiempo, mis amigos de otra escuela me contaron lo divertido que es estudiar español o alemán, cuando yo no tuve la posibilidad de hacerlo, aunque ahora vivíamos en el mismo municipio.

(26) Elegí español, porque se habla mucho español en el mundo. Sin embargo, no se formó el grupo, porque no había suficientes participantes.

Por último, los discursos que abordan *la organización de la enseñanza* no son muy presentes en el material de referencia, pero son bastante comunes en los textos de los estudiantes (véase la tabla 5). El material de referencia destaca que el nivel educativo de los profesores de lenguas, especialmente en los primeros grados, no es uniforme. La competencia de los profesores también se menciona en los discursos de los estudiantes, pero no se considera un factor determinante en la decisión de estudiar español o no.

En cambio, en los discursos de los estudiantes se repiten las experiencias sobre la organización práctica de la enseñanza. Los estudiantes relatan que, por ejemplo, el hecho de que las clases de lenguas optativas estén situadas en las últimas lecciones del día escolar o al mismo tiempo con otras asignaturas causa que el aprendizaje de la lengua se vuelve muy difícil o casi imposible (27, 28). Esto influye en la voluntad de los estudiantes para abandonar sus estudios de español o ni siquiera empezarlos. También, el hecho de que el horario escolar ya esté lleno se presenta como una razón para no estudiar o abandonar los estudios de español en los discursos de los estudiantes. La exigencia de otras asignaturas causa que los estudiantes no tengan tiempo ni energía para dedicarse a las asignaturas optativas, especialmente porque el ritmo en los estudios de lenguas extranjeras suele ser bastante rápido. Especialmente en la escuela secundaria, las lenguas optativas se colocan junto a otras asignaturas optativas que suelen ser prácticas. En sus discursos, los estudiantes reflexionan que para un alumno de secundaria una asignatura práctica puede parecer más atractiva que una lengua extranjera.

En ocasiones, los medios presentan la idea de que la enseñanza de lenguas optativas podría organizarse a través de cursos en línea, lo que permitiría agrupar a estudiantes de varias escuelas en la misma asignatura. Sin embargo, en los discursos de los estudiantes, esta opción, a pesar de incrementar la oferta de lenguas, no siempre logra su objetivo de facilitar el estudio de una lengua (29). También, surge la consideración que el contenido y la manera de enseñanza pueden afectar la motivación de los estudiantes para estudiar una lengua (30, 31). Este dato es crucial para los profesores, ya que tienen mucha autonomía en sus decisiones didácticas.

- (27) No pude empezar el francés y español antes de la escuela secundaria, pero no hubo muchas lecciones: una vez a la semana más o menos una hora y en la mayoría de las veces después del largo día escolar, cuando uno ya se sentía cansado. En estas condiciones aprender una nueva lengua me sentía muy arduo y trabajoso y esto era una de las razones para que algunos abandonaron sus estudios.
- (28) En el primer año del Bachillerato pensé que sería divertido empezar una lengua nueva. Después de pensarlo un poco decidí empezar español, lo que me pareció agradable. Hice dos cursos, hasta que estudiar español se volvió casi imposible. Los cursos se organizaron al mismo tiempo con otras asignaturas y no fue posible tenerlo todo en el horario. Entonces decidí abandonar [mis estudios].
- (29) Al empezar el Bachillerato, elegí inmediatamente el español, cuando escuché que es posible estudiarlo online pagado por la escuela. --- Terminé después del primer curso, aunque la lengua todavía me interesa. El curso online no me convenía y hubiera preferido estudiar en la escuela durante los días escolares que después del largo día escolar en ordenador en casa.
- (30) En el club de lenguas aprendimos el vocabulario y gramática a través de práctica, por ejemplo, en los juegos, lo que hacía que fue divertido aprender. En la escuela, los estudios de lengua se sentían arduos, porque los exámenes y notas aumentaron la presión.
- (31) Puede ser que la poca popularidad de los estudios de lenguas es justo porque no se aprende suficiente la cultura vinculada con ellas.

Uno de los puntos principales en el material de referencia es la idea que los conocimientos de lenguas están en peligro: las lenguas minoritarias o de pocos hablantes están al borde de extinción y los jóvenes ya no estudian muchas lenguas extranjeras. En sus discursos, los estudiantes sugieren que la obligatoriedad de una lengua extranjera que no sea inglés podría ser una solución para este problema. Sin embargo, esta perspectiva contrasta con los discursos que abordan los estudios de sueco, donde la obligatoriedad se considera como un obstáculo para la motivación intrínseca.

Para concluir los resultados, en los discursos de los estudiantes el español se considera una lengua útil que se estudia, por ejemplo, por la motivación intrínseca o por la necesidad en la vida personal o en el ámbito laboral. Además, la presencia de la lengua en los medios y las posibilidades para los estudios independientes facilitan su aprendizaje, tanto apoyando los estudios formales como ofreciendo oportunidades para el aprendizaje informal. No obstante, las decisiones políticas no promueven los estudios de lenguas extranjeras. Por ejemplo, el proceso de admisión basada en certificados ha provocado que muchos estudiantes sientan que los estudios del español no son útiles, ya que no facilitan el acceso a las universidades. En el capítulo siguiente, expongo las conclusiones, en las que procuro combinar los resultados de este estudio con el marco teórico, así como proponer ideas para futuras investigaciones.

## 6 Conclusiones

El objetivo de este trabajo de fin de máster fue estudiar los discursos de los estudiantes del Bachillerato sobre los estudios de español en el examen de Bachillerato de finés. Quería investigar cómo son los discursos de los estudiantes y cuáles son las razones detrás de la decisión de estudiar la lengua o no. La hipótesis fue que, debido al contexto, los discursos serían en su mayoría positivas y que reproducirían por los menos parcialmente los discursos comunes sobre los estudios de lenguas extranjeras en los medios de comunicación, por ejemplo, en el material de referencia del examen. Los resultados coincidieron con la hipótesis, y de gran parte con los resultados de los estudios anteriores (ver Kiehelä y Veivo, 2020; Pollari et al., 2022).

La identificación de las colocaciones demuestra que los discursos sobre los estudios de español centran en su mayoría en el contexto escolar, y abordan la decisión de empezar o no los estudios de español, asimismo, como la decisión de abandonarlos. Mientras que, el AD del subcorpus revela cómo son los discursos con que los estudiantes reflexionan estas decisiones. Los resultados obtenidos indican que los motivos personales y factores de utilidad son más comunes detrás de la decisión de estudiar español, en cambio, los factores políticos explican más la decisión de abandonar o no estudiar español.

El discurso de la utilidad es la más común para explicar la decisión de estudiar español. Los estudiantes encuentran la utilidad de los estudios de español en las posibilidades en el ámbito laboral, así como en la vida personal como viajes. Esto demuestra que la ideología de provecho y la mercantilización de lenguas (Heller y Duchêne, 2011; Heller 2010) son muy visibles en los discursos de los estudiantes. Una parte de los discursos de los estudiantes relacionan la utilidad de español con el papel global de la lengua, y por consecuencia la posibilidad de utilizarla en muchas ocasiones lo que indica la presencia de la ideología del anonimato (Woolard, 2007). El papel global puede ser también una de las razones detrás de la popularidad de la lengua comparando con otras lenguas menos globales.

Aunque gran parte de los estudiantes asocia el español con la utilidad, es posible observar una diferencia entre las ideologías sobre el inglés y el español. El papel hegemónico del inglés es indiscutible y no se cuestiona la ideología del provecho sobre el inglés en ningún texto analizado. Por otro lado, la utilidad del español se compara con el inglés, y no hay un acuerdo similar si los conocimientos del inglés sean suficientes o si se requiere conocimientos de

alguna otra lengua, como el español. Asimismo, el inglés a menudo se construye a través de la ideología del anonimato, enfatizando la posibilidad de utilizarlo en todas las ocasiones y la naturalidad de su papel en el mundo global. Es decir, las ideologías del provecho y el anonimato se relacionan tanto con el inglés como el español, pero en los discursos sobre el inglés estas ideologías se consideran indiscutibles y naturales.

Los argumentos más comunes detrás de la decisión de no estudiar español son de carácter político, el argumento más común siendo la admisión basada en certificados. Este dato es muy interesante, porque en un estudio anterior (Kiehelä y Veivo, 2020) solo un 1 % de los estudiantes menciona la admisión basada en certificados como una razón para no estudiar lenguas extranjeras, mientras que los profesores de lenguas extranjeras la consideran como un factor importante en el descenso del número de los estudiantes de lenguas extranjeras (Saarinen, 2019: 8–9). Asimismo, el discurso sobre la admisión basada en certificados es bastante marcado en los textos de los estudiantes, aunque en el material de referencia se menciona solo una vez (véase la tabla 5). En el año 2026, las puntuaciones actuales de la admisión basada en certificados cambian y los estudios de lenguas extranjeras van a tener más importancia en el proceso de admisión a la universidad (UNIFI, 2023, consultado el 4 de diciembre de 2024). En el futuro veremos si la reforma va a aumentar la cantidad de estudiantes de lenguas extranjeras. No obstante, varias generaciones ya han hecho su decisión sobre los estudios de lenguas extranjeras bajo el procedimiento actual que impactará sus conocimientos de lenguas extranjeras todavía en el futuro.

De hecho, los jóvenes reflejan que la sociedad no les da posibilidad de estudiar lenguas extranjeras. Las decisiones políticas como la admisión basada en certificados o la manera de organizar los estudios de lenguas optativas ha causado que ni siquiera los jóvenes que tengan el interés en lenguas extranjeras las pueden estudiar o les resulta muy complicado. Sin embargo, el discurso sobre la importancia de los conocimientos de lenguas extranjeras, especialmente en la vida laboral, o sea la ideología del provecho, es muy predominante en la sociedad (ver p. ej. Heller, 2010; Heller y Duchêne, 2011; EC, 2024; Kiehelä y Veivo, 2020), lo que se puede observar, por ejemplo, en el material de referencia del examen. Entonces, los jóvenes reciben dos mensajes muy contradictorios sobre la importancia de lenguas. Por un lado, las decisiones políticas que no promueven los estudios de lenguas y, por otro lado, el discurso de la importancia de los conocimientos de las lenguas extranjeras. Es probable que esta realidad no reduzca la presión y el estrés de los jóvenes sobre sus estudios. Asimismo, las decisiones políticas influyen en las ideologías lingüísticas de los estudiantes. Según las

palabras de un estudiante: “--- toma tiempo estudiar las asignaturas prestigiosas. Esto fue también mi razón para abandonar mis estudios de español<sup>10</sup>”. En otras palabras, en los discursos y las decisiones políticas se ha construido una imagen de la realidad en que las lenguas extranjeras no son importantes, pero esta realidad no coincide con las ideologías que se presentan, por ejemplo, en los medios de comunicación.

En los discursos de los estudiantes es posible encontrar algunas razones que pueden explicar la popularidad de español comparado con otras lenguas extranjeras. Los jóvenes relatan que su interés en la cultura hispana o la presencia de la lengua en los medios sociales e internet ha producido motivación intrínseca hacia los estudios de español. ¿Será que la visibilidad de la cultura hispana en la cultura popular y los medios sociales ha aumentado el interés por ella también en Finlandia? Es un aspecto que se ha ofrecido para explicar la popularidad del español en escala global (Mar-Molinero y Paffey, 2011: 759) o entre los jóvenes (Mar-Molinero, 2008: 40–41).

Asimismo, el hecho que se escucha español en la vida diaria puede apoyar los estudios formales. Las otras lenguas extranjeras ofrecidas en las escuelas, excepto el inglés, tal vez no tengan actualmente tanta visibilidad en el entorno de los jóvenes. Un posible factor adicional para explicar la popularidad del español es que los estudiantes conectan la utilidad de los estudios de español muchas veces con la posibilidad de utilizarlo en los viajes. Por eso, es posible que la popularidad de España como un destino turístico y las experiencias personales de los estudiantes de viajar allí tengan una influencia positiva en las ideologías de los jóvenes sobre la utilidad de español.

En relación con la interpretación de los resultados, hay que recordar que el corpus utilizado en este estudio es muy específico por el contexto de los textos. Por consiguiente, se trata de las ideologías de esta generación que han sido formadas en este tiempo, bajo las condiciones políticas actuales y en el contexto del examen que probablemente ha provocado una conciencia elevada del público (Singer Early et al., 2010: 210; Singer Early et al., 2011: 304), es decir, una performance dedicada a los evaluadores del examen. Probablemente por este motivo y, en línea con las expectativas, la mayoría de los discursos de los estudiantes abordan el tema de una manera bastante neutral y no presentan opiniones extremas. Esto se observa, por ejemplo, en el hecho que los discursos de los estudiantes pocas veces se oponen a las

---

<sup>10</sup> La traducción de la cita es mía. La cita original en finés: ”--- aika kuluu arvostettujen aineiden opiskeluun. Se oli myös oma syyni lopettaa espanjan opiskelu.”

ideologías del material de referencia. Asimismo, es posible que se puede explicar, por lo menos parcialmente, la gran cantidad de los factores políticos detrás de la decisión de no estudiar español con la intención de los estudiantes de alejarse de esta decisión y alinearse con las ideologías del material de referencia en las cuales la apreciación del multilingüismo es evidente.

Con respecto a la validez y fiabilidad de este estudio, se ha procurado asegurarlas con la triangulación de los métodos de la lingüística de corpus y el análisis del discurso, así como limitar el efecto de la parcialidad de una sola investigadora (Baker y Levon, 2015: 223). Los resultados muestran que solo con la parte cuantitativa, o sea la identificación de las colocaciones, no se hubiera identificado el discurso sobre los medios y los estudios independientes que se centraba en los estudios informales, resaltando la importancia de la triangulación. A excepción del dicho discurso, los métodos del análisis revelan los mismos contextos y discursos, lo que indica que con el método elegido se ha conseguido identificar los discursos presentes en el corpus, o sea, llegar al punto de la saturación.

En las futuras investigaciones, sería interesante estudiar si los discursos sobre los estudios de español se distinguen de los discursos sobre los estudios de otras lenguas optativas, cuya popularidad no ha aumentado en los últimos años. En este estudio, se ha podido hacer solo suposiciones sobre la popularidad del español, y por esta razón, se podría investigar este aspecto más. Por ejemplo, sería frutífero examinar el papel de la cultura popular o el turismo con respecto a las decisiones de estudiar una lengua. Asimismo, sería de interés estudiar los discursos sobre el español en un corpus diferente que permitiera descubrir la variación más extensa de las ideologías lingüísticas. Así se podría determinar en qué grado el contexto de este estudio ha afectado los resultados obtenidos.

Para terminar, los resultados demuestran la importancia de la política y planificación lingüísticas y su papel en dirigir las decisiones de los jóvenes. Esto refuerza la visión sobre la necesidad de considerar las repercusiones de las decisiones políticas y planificación lingüística que se ha observado también en los estudios anteriores (Baldauf, 2005: 964–965; Saarinen et al., 2019: 144). Aunque el marco dentro del cual los estudiantes pueden tomar sus decisiones individuales se define en el nivel macro de la política, los resultados de este estudio enfatizan que también en los niveles meso y micro de los municipios o de un profesor se pueden facilitar los estudios de lenguas extranjeras o aumentar la motivación hacia ellos. Por ejemplo, planificar los horarios escolares de una manera en que las clases de lenguas se

organicen a una hora óptima, expresa a los estudiantes que se trata de estudios importantes. Asimismo, los profesores pueden procurar a hacer visible la utilidad de lengua o incluir más aspectos culturales u otros contenidos de los medios en la enseñanza para fomentar y mantener la motivación de los estudiantes.

## Bibliografía

- Anthony, Laurence. 2024. AntConc (4.3.1.) [Computer software] Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/AntConc>.
- Baker, Paul y Erez Levon. 2015. “Picking the right cherries? A comparison of corpus-based and qualitative analyses of news articles about masculinity” en *Discourse & Communication*, Vol. 9, No. 2. 221–236.
- Baker, Paul. 2006. *Using corpora in discourse analysis*. London: Continuum.
- Baldauf, Richard. 2005. “Language planning and policy research: An overview”. En E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. London: Taylor and Francis group. 957–970.
- Bauman, Richard. 1975. “Verbal art as performance”, en *American anthropologist*, Vol. 77, No. 2. 290–311.
- Bauman, Richard. 1992. “Performance”. En R. Bauman (ed.) *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments : A Communications-centered Handbook*. New York: Oxford University Press. 41–49.
- Barnbrook, Geoff. 1996. *Language and computers. A practical introduction to the computer analysis of language*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- Brezina, Vaclav. 2018. *Statistics in corpus linguistics. A practical guide*. Cambridge: Cambridge university press.
- Brown, Gillian y George Yule. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruzos Moro, Alberto y Eduardo Méndez Marassa. 2016. “”Import/ export”: Aproximación crítica a los discursos sobre el español como un recurso económico en el campo del español como lengua extranjera”, en *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Vol. 2016, No. 23. 1–32.
- Calvi, María Vittoria y Francisca Suau-Jiménez. 2018. “International Languages in Tourism in Europe: Spanish”, en *Sociolinguística*, Vol. 32, No. 1. 79–90.
- Cisternas, Cesar. 2017. “Ideologías lingüísticas: Hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo”, en *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*. Vol. 1, No. 19. 101–117.
- Covadonga Lopez, Alonso. 2014. *Análisis del Discurso*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Demuro, Eugena y Laura Gurney. 2018. "Mapping language, culture, ideology: rethinking language in foreign language instruction", en *Language and intercultural communication*, Vol. 18, No. 3. 287–299.
- EC (European Commission). 2024. *Europeans and their languages*. Publications office of the European Union. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>, consultado el 19 de diciembre de 2024.
- EC (European Commission). 2011. *Languages for jobs: Providing multilingual communication skills for the labour market*. European Strategic Framework for Education and Training 2020. Starasbourg: European commission. [https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf), consultado el 12 de enero de 2024.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- García-Miguel, José M. 2022. "Lingüística de corpus: de los datos textuales a la teoría lingüística", en *Estudios de Lingüística del Español*. Vol. 2022, No. 45. 11–42.
- Goffman, Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Heikkinen, Vesa, Outi Lehtinen y Mikko Lounela. 2001. "Kuvia kirjoitetusta suomesta". En *Kielikello*, Vol. 3, Año 2001. <https://kielikello.fi/kuvia-kirjoitetusta-suomesta/>
- Heller, Monica. 2010. "The commodification of language", en *Annual review of anthropology*, Vol. 39. No. 1. 101–114.
- Heller, Monica y Alexandre Duchêne. 2011. "Pride and profit. Changing discourses of language, capital and nation-state". En A. Duchêne y M. Heller (ed.) *Language in late capitalism: Pride and profit*. London: Taylor and Francis group. 1–21.
- Hoey, Michael. 2007. "Lexical priming and literary creativity". En M. Hoey, M. Mahlberg, M. Stubbs, W. Teubert y J. Sinclair (eds.). *Text, Discourse and Corpora: Theory and Analysis*. London: Continuum. 7–29.
- Ihalainen, Pasi, Pirkko Nuolijärvi y Taina Saarinen. 2019. "Kamppailua tilasta ja vallasta – kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit". En Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen y Teija Kangasvieri (eds.). *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino. 27–59.

- Jantunen, Jarmo. 2018. ”Korpusavusteinen diskurssintutkimus (CADS): analyysiesimerkki homouden ja heterouden digitaalisista diskursseista”, en *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*. Vol. 2018. nùm. 11. 20–44. 2
- Jokinen, Arja, Kirsi Juhila y Eero Suoninen. 2016. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Karjalainen, Anu. 2012. *Liikkuva ja muuttuva suomi. Diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikansuomalaisten kielielämäkerroista*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. Tesis doctoral.
- Kiehelä, Alina y Outi Veivo. 2020. ”En pysty ottamaan valinnaista kieltä vaikka haluaisin” – Valinnaiset kielet vähenevät lukiossa. En *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Vol. 11, No. 5.
- Kroskrity, Paul. 2010. ”Language ideologies”. En Alessandro Duranti (ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell. 496–517.
- Krämer, Philipp, Ulrike Vogl y Leena Kolehmainen. 2022. ”What is ”Language Making”?”, en *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 2022, No. 274. 1–27.
- Kyckling, Erja, Heidi Vaarala, Johanna Ennsler-Kananen, Taina Saarinen y Laura-Maija Suur-Askola. 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66348> .
- Leeman, Jennifer. 2007. ”The value of Spanish: Shifting ideologies in United States language teaching”, en *ADFL bulletin*, Vol. 38, No. 1-2. 32–39.
- Lumivero. 2023. NVivo (14) [computer software] <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Mar-Moliner, Clare y Darren Paffey. 2011. ”Linguistic Imperialism: Who Owns Global Spanish?”. En Manuel Díaz-Campos (ed.) *The handbook of hispanic sociolinguistics*. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd. 747–764.
- Mar-Moliner, Clare. 2010. ”The spread of global Spanish: From Cervantes to *reaggaetón*”. En Nikolas Coupland (ed.). *The handbook of language and globalization*. New Jersey: John Wiley & Sons. 162–181.
- Mar-Moliner, Clare. 2008. ”Subverting Cervantes: Language Authority in Global Spanish”, en *International Multilingual Research Journal*, Vol. 2, No. 1-2. 27–47.
- McEnery, Tony y Andrew Hardie. 2011. *Corpus Linguistics. Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mäntynen, Anne, Mia Halonen, Sari Pietikäinen y Anna Solin. 2012. ”Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä”, en *Virittäjä*, Vol. 2012, No. 3. 325–348.

- Nikula, Tarja, Sari Pöyhönen, Ari Huhta y Raili Hildén. 2010. "When MT + 2 is not enough: Tensions within foreign language education in Finland", en *Sociolinguistica*, Vol. 24, No 1. 25–42.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2023. "Suomen koulutusjärjestelmä" <https://okm.fi/koulutusjarjestelma>, consultado el 23 de noviembre de 2023.
- Parodi, Giovanni. 2008. "Lingüística del corpus: Una introducción al ámbito", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Vol. 46, No. 1. 93–119.
- Partington, Alan, Alison Duguid y Charlotte Taylor. 2013. *Patterns and meanings in Discourse: Theory and Practice in Corpus-assisted Discourse Studies (CADS)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pietikäinen, Sari y Anne Mäntynen. 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piller, Ingrid y Jinhyun Cho. 2013. "Neoliberalism as a language policy", en *Langugae in society*, Vol. 42, No. 1. 23–44.
- Pollari, Pirjo, Outi Veivo, Jaana Toomar y Katja Mäntylä. 2022. "Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin". En Tanja Seppälä, Sirkku Lesonen, Päivi Iikkanen y Sigurd D'hondt (eds.). *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. 217–233.
- Pomerantz, Anne. 2002. "Language ideologies and the production of identities: Spanish as a resource for participation in a multilingual marketplace", en *Multilingua*, Vol. 21, No. 2-3. 275–302.
- Pyykkö, Riitta. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pöyhönen, Sari, Pirkko Nuolijärvi, Taina Saarinen y Teija Kangasvieri. 2019. "Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina". En Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen y Teija Kangasvieri (eds.). *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino. 9–24.
- Riuttanen, Sanna, Erja Kyckling y Heidi Vaarala. 2020. "Kielivaranto A:sta Ö:hön", en *Kieli koulutus ja yhteiskunta*, Vol. 11, No. 2. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntamaaliskuu-2020/kielivaranto-a-sta-o-hon>, consultado el 25 de enero de 2025.
- Saarinen, Sari. 2019. "Lopullinen kuolinisku lyhyille kielille", en *Tempus*, Vol. 2019, No. 5. 8-9.

- Saarinen, Taina, Merja Kauppinen y Teija Kangasvieri. 2019. ”Kielikäsitkset ja oppimiskäsitkset koulutuspolitiikkaa linjaamassa”. En Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen y Teija Kangasvieri (eds.). *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino. 121–148.
- Singer Early, Jessica y Meredith deCosta-Smith. 2011. “Making a case for college: A genre based college admission essay intervention for underserved high-school students”, en *Journal of writing research*, Vol. 2, No. 3. 299–329.
- Singer Early, Jessica, Meredith deCosta-Smith y Arturo Valdespino. 2010. “Write Your Ticket to College: A Genre-Based College Admission Essay Workshop for Ethnically Diverse, Underserved Students”, en *Journal of Adolescent and adult literacy*, Vol. 54, No. 3. 209–219.
- Stubbs, Michael. 2001. *Words and phrases: Corpus studies for lexical semantics*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- SUKOL (Suomen kieltenopettajien liitto ry). 2023. ”Perustietoa kielivalinnoista” [https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/perustietoa\\_kielivalinnoista](https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/perustietoa_kielivalinnoista), consultado el 3 de diciembre de 2023.
- UNIFI (Suomen yliopistojen rehtorineuvosto). 2023. ”Yliopistojen todistusvalinta uudistuu 2026 – koulutusvararehtorit antoivat esityksen uudesta todistusvalinnan pisteytyksestä” <https://unifi.fi/todistusvalinnan-uusi-pisteytys/>, consultado el 4 de diciembre de 2024.
- van Els, Theo. 2005. ”Status planning for learning and teaching”. En E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. London: Taylor and Francis group. 971–992.
- Wiley, Terrence y Ofelia García. 2016. “Language policy and planning in language education: Legacies, consequences, and possibilities.” En *The Modern Language Journal* Vol. 100, No. S1. 48–63.
- Woolard, Kathryn. A. 2007. “La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato”. En J. del Valle (ed.) *La Lengua, ¿patria Común? : Ideas e Ideologías Del Español*. Madrid: Iberoamericana Vervuert. 129–142.
- YTL (Ylioppilastutkintolautakunta). 2024. ”Äidinkielen ja kirjallisuuden kokeen määräykset” <https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tutkinnon-toimeenpano/maaraykset-ja-ohjeet/koekohtaiset-maaraykset-ja-ohjeet/aidinkielen-ja>, consultado el 16 de septiembre de 2024.

## Apéndices

### Apéndice 1. Las citas originales en finés

|    |  |
|----|--|
| 1  | Espanjan kielen aloitin neljännellä luokalla ja jatkoin yläkoulun loppuun. --- Omista kokemuksista voin kuitenkin todeta, että ylimääräisten vieraiden kielten opiskelun pitää olla lähtöisin omasta innostuksestaan muita kieliä kohtaan. Työelämän etujen ajattelu ei ole alakoululaiselle eikä edes yläkoululaiselle ajankohtaista. Alakoululainen saattaa yleensä päätyä opiskelemaan uusia kieliä osittain vanhempiensa tai kavereidensa painostuksesta.  |
| 2  | Olen itse kielten opiskelun suuri fani, mutta oma rakkauteni kielten opiskelua kohtaan on lähtöisin omasta sisäisestä motivaatiostani. En aloittanut kielten opiskelua työpaikan saamisen takia. -- Aloitin espanjan kielen harjoittelemisen, koska pidän espanjalaisten huolettomasta elämänsenteestä. -- Kielten opiskelusta tulee huomattavasti lähestyttävämpää, kun kieltä opettelee, jotta voi tilata kahvin seuraavalla turistimatallaan.   |
| 3  | Olisi hienoa osata puhua muun muassa ranskaa tai espanjaa, mutta en jaksa tehdä työtä sen eteen.   |
| 4  | Lisäksi minulla on aikaa kielten opetteluun, koska perheeni sosioekonominen asema on hyvä eikä minun tarvitse esimerkiksi käydä töissä koulun ohella. -- --. Kaikilla ei ole mahdollisuuksia opiskella kieltä pitkiä aikavälejä tai tarpeeksi aktiivisesti.  |
| 5  | Aloittaessani lukion tiesin haluavani opiskella espanjaa ruotsin ja englannin lisäksi. Sain melko paljon kritiikkiä valinnastani, sillä olin aloittamassa opiskelun luonnontiedelinjalla --- Sain myös kuulla, etten tulisi koskaan tarvitsemaan espanjan kieltä mihinkään, joten miksi sitä opiskelisin. Tästä huolimatta opiskelin kuusi kurssia espanjaa lukiourani aikana, enkä vaihtaisi hetkeäkään pois. Opiskelu vaati paljon työtä, tottakai, mutta koen kielitaidon olevan niin suuri rikkaus, että tekisin sen koska vain uudestaan. |
| 6  | Itse olisin aina halunnut opiskella espanjaa ja ranskaa. --- englanti oli minulle niin vaikeaa, etteivät vanhempani kokeneet järkeväksi aloittaa ruotsin opiskelua. --- Myös yläasteella alkava espanja ja ranska kuulosti kiehtovalta, mutta aineita sai valita vaan yhden lisää. En tosin silti valinnut kumpaakaan kieltä. Se harmittaa vieläkin. Toisin sanoen vanhempien ja opettajine pitäisi auttaa lapsia. Eivät he nuorena ymmärrä, mitä kannattaa tehdä nyt, tai mikä auttaa aikuisena.  |
| 7  | Olen ainakin itse englannin lisäksi oppinut espanjaa ja koreaa netin ja sosiaalisen median avulla.   |
| 8  | Vaikka espanjan ja saksan kieliä olenkin opiskellut vain hieman, huomaan jo niiden tuomat hyödyt. Esimerkiksi sosiaalisessa mediassa espanjankieleen törmätessä on mukavaa huomata, että ymmärtää edes osittain sen, mitä puhutaan.  |
| 9  | Minua ainakin kiinnostaa espanjan opiskelu. Todennäköisesti jopa aloitan opiskelemaan tätä kieltä joskus. -- Nykymaailmassa onneksi kielten opettelu on helppoa internetin myötä. Netistä löytyy paljon kursseja, videoita ja sovelluksia.   |
| 10 | Lapset siis oppivat pienestä asti väistämättä englantia, kun taas kaikkia muita kieliä on erityisesti opiskeltava, eikä niille altistu juuri lainkaan. Nuoret seuraavat muutamia kuuluisia sarjoja, joissa puhutaan esimerkiksi saksaa tai espanjaa, mutta suomenkielisiä tekstejä tuijottaessa jää kuitenkin kielikorvan kehittyminen melko vähäiseksi.   |
| 11 | Taitoni espanjassa, saksassa ja ranskassa tuovat minulle mahdollisuuden matkustaa ja olla vapaa. Niiden ansiosta pystyn ilmaisemaan itseäni monipuolisesti.  |
| 12 | En ollut ajatellut ottavan mitään ylimääräistä kieltä, mutta lopulta aloin opiskelemaan espanjaa. Opettajien asenne ja päättäväisyys sai minut uskotteltua, että tulevaisuudessa siitä on vain hyötyä osata muitakin kieliä.   |

|    |  |
|----|--|
| 13 | Aloin unelmoimaan työstä kansainvälisten tehtävien parissa. Karu totuus kävi nopeasti ilmi haaveilemiani työilmoituksia lukiessa. Lähes kaikkiin tehtäviin joko vaadittiin, tai katsottiin suuresti eduksi espanjan- tai ranskan kielen osaaminen.   |
| 14 | Tämän jälkeen sovellus sanoo kyseisen lauseen espanjaksi, oikein lausuttuna. --- Tämä herättääkin kysymyksen, että onko teknologialla jälleen mahdollisuus poistaa kokonainen ala maailmasta, kielenopetuksen. --- Opiskelijat eivät enää valitse vierasta kieltä sen tuoman työelämällisen hyödyn perusteella, sillä uskovat siihen, että maailman muuttuessa vieraan kielen osaaminen ei automaattisesti tarkoitaakaan etulyöntiasemaa.          |
| 15 | Eikö olisikin hauskaa osata seitsemää eri kieltä ja pystyä puhumaan espanjaa paikallisille Barcelonassa --- Vieraan kielen oppimiseen kuluu aina valtavasti aikaa, varsinkin, jos opiskelee useampaa kieltä samaan aikaan. Tämän ajan voisi mahdollisesti käyttää johonkin hyödyllisempään ja tarpeellisempaan.  |
| 16 | Tuntuu itsestäkin turhelta opiskella esimerkiksi espanjaa kahdeksan vuotta, jotta voi käyttää sitä kerran kesässä etelänreissulla. Samalla reissulla pärjäisi kuitenkin myös englannin kielellä. Nykyään englannin kieltä kohtaa jatkuvasti kaikkialla. Sosiaalisessa mediassa, uutisissa, elokuvissa ja kaikkialla muualla missä voisi kuvitella. Nuoret altistuvat englannin kielelle nuoresta lähtien ja oppivat sen Suomessa todella aikaisin. |
| 17 | Lyhyet opintoni espanjan parissa riittivät selvittämään, olivatko kaupan tiskillä Espanjassa myynnissä olleet einesarjoat kylmiä vai lämpimiä --- Vaikka eri kielten osaamisesta seuraava konkreettinen hyöty, eli kyky puhua ja ymmärtää eri kieliä, on suomea ja englantia lukuun ottamatta jäänyt osaltani verrattain vähäiseksi, olen kuitenkin vankasti sitä mieltä, että kielten opiskelu kannattaa.   |
| 18 | --- omasta mielestäni olisi hyvä ensin paneutua tähän Maan valtakieleen eli Englantiin ja vasta sen jälkeen laajentaa osaamistaan muihin kieliin ---   |
| 19 | On mielestäni käsittämätöntä miksi esimerkiksi englannin lauseenvastikkeita pidetään toista kieltä tärkeämpänä. Koen olevan hyvä englannin kielessä, mutta osaisin mieluummin englantia vaikka sillä tasolla kun osasin lukioon tullessani ja lisäksi hieman vaikka espanjaa tai saksaa.   |
| 20 | Usein Englanti valitaan sen perusteella, että sitä käytetään niin paljon vapaa-ajalla, että sen oppiminen on helppoa. Tämä voi myös selittää sen, miksi muita kieliä ei oteta: niitä ei käytetä opiskelun ulkopuolella. Itselläni englannin kielen opiskelu hankaloitui vasta abivuonna, mutta espanjan kielen unohdin jo kesäloman jälkeen.   |
| 21 | Kiitos nykyisen todistusvalinta periaatteen, emme edes voi lukea montaa kieltä. Itse olen lukenut englannin lisäksi ruotsia, saksaa ja espanjaa, mutta mitään niistä en kirjoittanut tai lukenut lukiossa. --- Miten voisimme olla kielellisesti yhtä lahjakkaita kuin toinen sukupolvi, jos meille ei anneta mahdollisuutta olla yhtä lahjakkaita kielellisesti?  |
| 22 | Hauskat ja sivistävät espanjan opinnot saivat väistää todistusvalinnan suosimien pitkän matematiikan ja fysiikan tieltä, vaikka näitä aineita ei edes opiskella tavoittelemallani alalla.  |
| 23 | Osaisin tulevalla Meksikon lomalla puhua paikallisten kanssa espanjaa ja ehkä nauttisin elämästä hieman stressittömämpänä. Yhteiskunta on toista mieltä.   |
| 24 | En itse koe, että kielten lukemisesta on hyötyä opiskelupaikan saamisen kannalta.  |
| 25 | Samaan aikaan ystäväni toisesta koulusta kertoivat, kuinka kivaa on opiskella espanjaa tai saksaa, kun itsellä ei siihen ollut mahdollisuutta, vaikka asuimmekin nyt samalla paikkakunnalla.   |
| 26 | Valitsin espanjan, sillä espanjaa puhutaan myös maailmalla hyvin paljon. Ryhmää ei kuitenkaan järjestetty, sillä osallistujia oli liian vähän.   |
| 27 | Ranskan ja espanjan pystyin aloittamaan myös vasta yläasteella, mutta tunteja oli todella vähän; kerran viikossa noin tunti ja useimmiten pitkän koulupäivän jälkeen kun oli jo väsynyt. Tällöin uuden kielen opettelu tuntui todella raskaalta sekä vaivalloiselta ja tämä olikin yksi syy sille miksi jotkut lopettivat opiskelun kesken.  |
| 28 | Lukion ensimmäisenä vuonna ajattelin, että olisi hauska aloittaa joku uusi kieli. Päädyin pienen mietinnän kautta espanjaan, joka oli mielestäni mukavaa. Kävin kaksi kurssia, kunnes espanjan lukemisesta tuli lähes mahdotonta. Kurssit menivät täysin päällekkäin muiden  |

|    |  |
|----|--|
|    | aineiden kanssa, enkä saanut kaikkea mitenkään mahtumaan lukujärjestykseen. Päätin siis lopettaa.  |
| 29 | Lukioon tultuani valitsin heti espanjan, kun kuulin, että sitä voi opiskella verkossa koulun kustantamana. --- Lopetin ensimmäisen kurssin jälkeen, vaikka kieli edelleen kiinnostaa. Verkkokurssi ei kuitenkaan sopinut minulle ja olisin mieluummin opiskellut koulussa koulupäivien aikana, kuin pitkän koulupäivän jälkeen kotona tietokoneelta. |
| 30 | Kielikerhoissa sanastoa ja kielioppia opimme monesti käytännön kautta esimerkiksi leikeissä, mikä teki oppimisesta mukavaa. Koulussa kielten opiskelu tuntui kuitenkin raskaalta, sillä kokeet ja arvosanat lisäsivät paineita.  |
| 31 | Kielten opiskeli saattaa olla epäsuosiossa, juurikin siksi, ettei oppitunteilta irtoa tarpeeksi niihin liittyvää kulttuuria.   |

## Apéndice 2. Los discursos en el material de referencia

Las citas originales de material de referencia en finés y sus traducciones al español. La traducción de citas es mía. Las citas presentan discursos que se encuentran tanto en los textos de los estudiantes como en el material de referencia.

| Los factores intrínsecos           | El material de referencia  | Las citas originales en finés   | Las citas traducidas al español   |
|------------------------------------|--|---|---|
| <b>la motivación intrínseca</b>    | Maija-Leena Nissilä y Tiina Tikkanen:<br>Kielenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi? | (1) Kieliä opiskellessa vuorovaikutustaidot kohenevat ja aivot saavat jumppaa.<br>(2) Vanhempien sana painaa paljon erityisesti alakoulun A-kielten valinnoissa.<br>(3) Tällä hetkellä kiinnostavat erityisesti espanja, japani ja italia.                                    | (1) Al estudiar las lenguas se mejoran las habilidades sociales y se hace gimnasia cerebral.<br>(2) Las palabras de los padres tienen mucho peso especialmente cuando se elige la lengua A en la primaria.<br>(3) Actualmente hay mucho interés por el español, el japonés y el italiano.               |
|                                    | Maisa Martin:<br>Monikielisyys muutoksessa                                     | (4) Kielen mukana kulkeutuu ajatustapoja ja keinoja jäsentää maailmaa.  | (4) La lengua conlleva maneras de pensar y medios para analizar el mundo.   |
| <b>la dificultad y el esfuerzo</b> | Maija-Leena Nissilä y Tiina Tikkanen:<br>Kielenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi? | (1) --- Nyt kielet tulevat ensimmäisellä luokalla iloisena, uteliaisuutta herättävänä asiana, eivät "raskaina ja vaikeina", kuten usein myöhemmillä koulutusasteilla koetaan.<br>(2) Noin kahdeksassa vuodessa on mahdollista saavuttaa kielissä kansainvälinen hyvä C1-taso. | (1) ---Ahora las lenguas empiezan en el primer grado como un asunto alegre que despiertan la curiosidad, en vez de ser 'pesadas y difíciles', como muchas veces se sienten en los grados escolares posteriores.<br>(2) En aproximadamente ocho años es posible alcanzar el buen nivel internacional C1. |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | Maisa Martin:<br>Monikielisyys<br>muutoksessa                                  | <p>(3) --- emme osaa mitään kieltä täydellisesti, emme edes tiedä, mitä täydellinen kielitaito voisi olla.</p> <p>(4) Aikuiset tarvitsevat myös tilaisuuksia pitää yllä ja laajentaa kielivalikoimaansa. Tämä vaatii väistämättä enemmän aikaa kuin yhteen kieleen tyytyminen, mutta tuottaa myös iloa ja palkitsee ajan mittaan. Monikielisyys näkeminen luonteeltaan muuttuvana ja ikuisesti epätäydellisenä estää asettamasta mahdottomia tavoitteita ja auttaa välttämään epäonnistumisen tunteita.</p> <p>(5) --- aikamme ei riitä loputtoman monien kielten oppimiseen.</p> | <p>(3) --- no conocemos ninguna lengua perfectamente, ni siquiera sabemos, qué podría considerarse un conocimiento perfecto de una lengua.</p> <p>(4) Los adultos necesitan ocasiones para mantener y ampliar su reserva de lenguas. Esto requiere sin duda más tiempo que limitarse a una sola lengua, pero también aporta alegría y recompensa con el tiempo. La idea de que, por su naturaleza, el multilingüismo cambia constantemente y siempre se mantiene imperfecto evita objetivos imposibles y ayuda a prevenir sentimientos de fracaso.</p> <p>(5) --- no tenemos suficiente tiempo para aprender una cantidad infinita de lenguas.</p> |
| <b>los estudios independientes y los medios</b> | Lari Kotilainen:<br>Hyvä uusi ylioppilas                                       | (1) Ja ainahan kieliä voi oppia lisää aikuisena.  | (1) Y siempre se puede aprender más lenguas en la adultez.   |
|   | Maija-Leena Nissilä y Tiina Tikkanen:<br>Kielenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi? | <p>(2) --- Jokaisen tulee voida kehittää ja laajentaa kielitaitoaan läpi koko elämän, ---</p> <p>(3) Nissilä iloitsee siitä, että esimerkiksi sosiaalisen median kautta eri kielet ovat nykyisin luontevasti läsnä lasten ja nuorten arjessa.</p> <p>– Epämuodollinen kielen omaksuminen on tullut tietoisien kielen opiskelun rinnalle entistä vahvemmin.</p> <p>(4) Hänen mielestään kielitaidon monipuolistamisessa on syytä hyödyntää entistä enemmän digitalisaatiota ja verkko-opetusta.”</p>   | <p>(2) --- Cada persona debe tener la posibilidad de desarrollar y ampliar sus conocimientos de lenguas extranjeras durante toda su vida, ---</p> <p>(3) Nissilä se alegra de que, por ejemplo, mediante de los medios sociales, distintas lenguas están presentes en la vida cotidiana de los niños y adolescentes.</p> <p>-La asimilación informal de la lengua se ha fortalecido junto a los estudios formales.</p> <p>(4) En su opinión, al diversificar los conocimientos de lenguas extranjeras, es razonable explotar aún más la</p>  |

|                                 |  |  |  |
|---------------------------------|--|--|--|
|                                 |  |  | digitalización y los estudios en línea.”   |
| <b>Los factores de utilidad</b> | <b>El material de referencia</b>   | <b>Las citas originales en finés</b>   | <b>Las citas traducidas al español</b>   |
| <b>la utilidad</b>              | Lari Kotilainen:<br>Hyvä uusi ylioppilas                                       | (1) Vieraan kielen kieliopin oppii toki kielentunnilla, mutta eihän kukaan puhu ja kirjoita vain tuottaakseen virheettömiä rakenteita.<br>Useimmiten kieltä käyttäessämme tavoitteenamme on pikemminkin ilmaista mielipiteitämme, kertoa asioista, välittää tunteita tai esimerkiksi vakuuttaa toiset oman kantamme järkevyydestä.   | (1) Claro que se aprende una lengua extranjera en las clases de la lengua, pero nadie habla y escribe solo para formar construcciones impecables.<br>Sobre todo, al utilizar una lengua, nuestra meta es más bien expresar nuestras opiniones, contar sobre algo, transmitir sentimientos o, por ejemplo, convencer a los demás de que nuestro punto de vista es razonable.  |
|                                 | Juha Merimaa:<br>Mitä tapahtuu maailman pienille kielille?                     | (2) Toisessa päässä ovat maailman valtakielet, sellaiset jättiläiset kuin kiina, espanja, englanti ja arabia.<br>(3) Kyse on lopulta siitä, että ihmiset opiskelevat ja puhuvat kieliä, joiden he kokevat olevan itselleen hyödyllisiä. --- Ihminen on kuitenkin usein laiska, eikä opiskele useita kieliä, jos pärjää yhdellä, Grünthal toteaa.   | (2) En el otro extremo están las lenguas dominantes del mundo, como el chino, el español, el inglés y el árabe.<br>(3) A fin de cuentas, la cuestión es que la gente estudia y habla las lenguas que considera útiles para sí misma. --- Sin embargo, el ser humano a menudo es perezoso y no estudia varias lenguas si puede manejarse con una, afirma Grünthal.  |
|                                 | Maija-Leena Nissilä y Tiina Tikkanen:<br>Kielenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi? | (4) Myös työelämä huhuilee monipuolisen kielitaidon perään.<br>(5) – Yritykset lähtevätkin pääsääntöisesti siitä, että työhaussa suomen, ruotsin ja englannin hyvä taito on itsestäänselvyys. Mitä sen lisäksi tarvitaan, onkin jo epävarmempaa. On vaikea sanoa, mikä kieli olisi varma nakki, johon kannattaa satsata.<br>(6) Euroopan markkinoilla tarvitaan myös ranskan, espanjan ja italian taitoja. | (4) Asimismo, el mercado laboral demanda el conocimiento de lenguas extranjeras.<br>(5) - Generalmente, el punto de partida de las empresas es que, en la búsqueda de trabajo, los conocimientos de finés, sueco e inglés son una obviedad. Qué lenguas más necesita uno es más incierto. Es difícil decir, cuál lengua sea una opción segura a la que dedicar tiempo.<br>(6) En el mercado de Europa también se necesitan conocimientos de francés, español e italiano. |

|           |  |  |  |
|-----------|--|--|--|
|           | Maisa Martin:<br>Monikielisyys<br>muutoksessa  | (7) Erikielisten ihmisten muutto Suomeen, suomalaisten työskentely ja opiskelu muissa maissa sekä kansainvälisten parisuhteiden yleistyminen ovat nostaneet monikielisyysjokaisen tietoisuuteen.<br>(8) --- monikielisyys sisältää kielten osaamisen ohella mahdollisuudet käyttää niitä ja niiden avulla osallistua yhteisön elämään sekä päättää itse kulloisestakin kielellisestä identifioitumisestaan.  | (7) La mudanza a Finlandia de personas que hablan distintas lenguas, el trabajo y estudio de los finlandeses en otros países, y las relaciones interculturales han llevado el multilingüismo al conocimiento de todos.<br>(8) --- el multilingüismo incluye, además de conocer las lenguas, las posibilidades de utilizarlas y participar en la vida de una comunidad, así como decidir uno mismo cómo identificarse lingüísticamente de ese momento.  |
| el inglés | Lari Kotilainen:<br>Hyvä uusi<br>ylioppilas  | (1) Niistä hyödyllisimpänä näyttäytyy ehkä englantia: kaikki maailman ihmiset vaikuttavat puhuvan sitä.<br>(2) Kyky kommunikoida englanniksi on takuulla tärkeä tulevaisuuden taito. Englantia puhuu vähintään auttavasti noin kaksi miljardia ihmistä. Se on vaikuttava määrä, mutta jättää sentään valtaosan kanssaihmisistä tavoittamattomiimme.  | (1) Tal vez, el inglés se presente como la lengua más útil entre ellas [las lenguas]: parece que todo el mundo lo habla.<br>(2) La habilidad de comunicar en inglés es, sin duda, un conocimiento importante para el futuro. Aproximadamente dos mil millones de personas tienen algunos conocimientos de inglés. Es una cantidad impresionante, pero deja a la mayoría de la gente en el mundo inalcanzable para nosotros.  |
|           | Suomen kielen lautakunta. Suomi tarvitsee pikaisesti kansallisen kielipoliittisen ohjelman | (3) Merkittävä osa suomalaisista elää tekstimaailmassa, jossa englannin kielen asema kasvaa suomen ja ruotsin aseman kustannuksella.   | (3) Una parte notable de los finlandeses vive en un mundo de textos, donde el estatus del inglés aumenta a costa del estatus del finés y el sueco.   |
|           | Maija-Leena Nissilä y Tiina Tikkanen:<br>Kielenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi?             | (4) Suomessa on harhautettu ajattelemaan, että englannin kielen taito riittää. ---<br>Kun tarjolla ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi eli A1-kieleksi on vaikkapa englantia, ruotsia, ranskaa, saksaa, espanjaa, kiinaa ja venäjää, vain viisi prosenttia ekaluokkalaisista valitsee muun kuin englannin.<br>(5) --- englannin ylivalta jatkuu.<br>(6) Ei kannata vanhoa yhden erityisen kielen nimiin, vaan pitää huolta kielivarannon monipuolisuudesta.<br>(7) Suomi on vahvasti osa globaalia maailmaa ja monen Suomessa toimivan yrityksen sisäinen kieli on englantia. | (4) En Finlandia, se ha llegado a pensar que es suficiente hablar el inglés. --- Cuando la oferta para la primera lengua extranjera, es decir la lengua A1, incluye, por ejemplo, el inglés, el sueco, el alemán, el español y el ruso, solo cinco por ciento de los estudiantes de primer grado eligen alguna otra lengua que no sea el inglés.<br>(5) --- la hegemonía del inglés continúa.<br>(6) Nunca es bueno jurar por una lengua, sino cuidar la variación de la reserva de lenguas. |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  |  | (7) Finlandia es firmemente parte del mundo global, y la lengua interna de muchas empresas que operan en Finlandia es el inglés.   |
| <b>Los factores políticos</b>             | <b>El material de referencia</b>   | <b>Las citas originales en finés</b>   | <b>Las citas traducidas al español</b>   |
| <b>la admisión basada en certificados</b> | Maija-Leena Nissilä y Tiina Tikkanen:<br>Kielenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi? | (1) Opiskelupaikka korkeakoulussa irtoaa entistä useammin todistuksen perusteella. Sukolin mukaan siirtyminen todistusvalintaan on ollut kielille tappioksi.<br>– Todistusvalinta ei huomioi riittävästi laajaa kielitaitoa, ja tämä laskee opiskelijoiden motivaatiota, Viikuna sanoo.  | (1) Más comúnmente que antes se ofrece una plaza de estudiante en escuelas superiores basada en certificados. Según Sukol, la transición a la admisión basada en certificados no ha resultado rentable para las lenguas.<br>-La admisión basada en certificados no considera suficiente el conocimiento amplio de las lenguas, y esto disminuye la motivación de los estudiantes, dice Viikuna.  |
| <b>la desigualdad</b>                     | Maija-Leena Nissilä y Tiina Tikkanen:<br>Kielenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi? | (1) Englanti porskuttaa, mutta muiden vieraiden kielten opiskelu vähenee ja eriarvoistuu.<br>(2) Viime vuoden tammikuusta lähtien kaikki Suomen ekaluokkalaiset ovat aloittaneet vieraan kielen opiskelun. Toiveena oli, että näin saadaan lisää harvinaisempien vieraitten kielten osaajia.<br>Toisin kuitenkin kävi, sillä vain pieni osa opetuksen järjestäjistä lähti laajentamaan tarjontaa<br>(3) Oppilaiden mahdollisuudet valita kielipolkuja vaihtelevat eri kunnissa. --- Kuntien päättäjät ovat avainasemassa siinä, kuinka kieltenopetus kunnassa järjestetään ja minkälaisia mahdollisuuksia oikeasti tarjotaan.<br>(4) Etelä-Suomen kouluissa suosiossa ovat espanja, kiina, japani ja korea, mutta määrällisesti näiden kielten opiskelu on edelleen vähäistä. Espanjan valitseminen on kasvanut erityisesti pääkaupunkiseudulla, Turussa, Tampereella, Jyväskylässä ja Oulussa.” | (1) El inglés avanza, pero los estudios de otras lenguas disminuyen y se desigualan.<br>(2) Desde el enero del año pasado, todos los alumnos del primer grado en Finlandia han empezado a estudiar una lengua extranjera. El deseo era que así se consiguieran más hablantes de lenguas menos comunes.<br>La cosa no salió como se esperaba, porque solo una pequeña parte de los proveedores de la enseñanza amplió su oferta.<br>(3) Las posibilidades de los estudiantes para elegir caminos de aprendizaje de lenguas varían en diferentes municipios. --- Las personas que toman las decisiones están en una posición clave para definir cómo se organiza la enseñanza de las lenguas y qué posibilidades se ofrecen de verdad.<br>(4) En las escuelas del sur de Finlandia, el español, el chino, el japonés y el coreano son populares, pero numéricamente el estudio de estas lenguas sigue siendo escaso. |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>(5) Kielitarjontaa ei aina ole, ja siksi lukio-opiskelijoiden on hankala jatkaa peruskoulussa aloittamaansa A-kieltä, jos tämä on muu kuin englanti – B2- ja B3-kielistä puhumattakaan.</p> <p>(6) – Haluamme kieliryhmiin myös valtakunnallisen minimiryhmäkoon. Nyt minimiryhmäkoon määrittäminen on täysin mielivaltaista niin peruskoulussa kuin lukiossakin.</p> | <p>Especialmente, en la región de la capital, Turku, Tampere, Jyväskylä y Oulu, ha aumentado la elección del español.</p> <p>(5) No siempre hay oferta de lenguas, y por eso los estudiantes del bachillerato encuentran complicado continuar con la lengua A, que han empezado en la educación básica, si esta lengua es alguna otra que el inglés – por no hablar de las lenguas B2 y B3.</p> <p>(6) - Queremos también que se defina un tamaño mínimo para los grupos de lenguas en nivel nacional. En la actualidad, la definición del tamaño mínimo para el grupo es totalmente arbitraria tanto en la educación básica como en el bachillerato.</p> |
| <b>la organización de la enseñanza</b> | Maija-Leena Nissilä y Tiina Tikkanen:<br>Kielenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi? | (1) Yhtenä ongelmana varhennetussa kielenopetuksessa on ollut opettajien monenkirjava koulutustaso.  | (1) Uno de los problemas en la anticipación de la enseñanza de las lenguas ha sido el nivel educativo abigarrado de los profesores.   |

### Apéndice 3. Suomenkielinen lyhennelmä

#### JOHDANTO

Viime vuosikymmeninä lisääntyneen maahanmuuton takia Suomi on monikielisempi ja -kulttuurisempi kuin ennen. Samaan aikaan useita vieraita kieliä opiskelevien nuorten määrä on laskenut ja suurin osa valitsee vain pakolliset kieliopinnot, jotka sisältävät yhden vieraan kielen, useimmiten englannin, ja toisen kotimaisen kielen (Pyykkö, 2017: 9, 20).

Tutkimuksissa ei ole onnistuttu määrittelemään yhtä pääasiallista syytä kehityskululle (Pyykkö, 2017). Aihetta on käsitelty viime vuosina paljon myös mediassa erityisesti elinkeinoelämän tarpeiden näkökulmasta.

Vaikka useita kieliä opiskelevien nuorien määrä on yleisesti ottaen vähentynyt, on kuitenkin kieliä, kuten espanja, joiden opiskelijamäärät ovat pääasiassa kasvaneet 2010-luvun ajan kaikilla oppivelvollisuuskoulutuksen asteilla (Pyykkö 2017: 31; 35; 37). Viime vuosina myös espanjan opiskelijoiden määrässä on kuitenkin tapahtunut jonkin verran laskua. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella abiturienttien diskursseja espanjan opiskelusta. Tutkimus toteutetaan osana *Z-sukupolven kieli-ideologiat: kielenrakennus tekstuaalisena performanssina* -projektia ja tutkimusaineisto koostuu kevään 2022 äidinkielen kirjoitustaidon ylioppilaskokeessa kirjoitetuista esseistä, joita on yhteensä 27 141. Tekstien kontekstin takia on oletettavaa, että kokelaiden esille tuomat kieli-ideologiat ja näkemykset muodostavat kokeen arvioijille suunnatun *performanssin* (Goffman, 1959; Bauman 1975; 1992), jonka tavoitteena on saavuttaa hyvä arvosana kokeesta. Näin ollen analysoidut tekstit heijastelevat opiskelijoiden näkemyksiä yhteiskunnassa hyväksytyistä kieli-ideologioista espanjaan liittyen. Lähestyn opiskelijoiden diskursseja seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia ovat lukio-opiskelijoiden ylioppilaskokeessa esittämät diskurssit espanjan opiskelusta?
2. Onko diskursseista mahdollista löytää syitä opiskella tai olla opiskelematta espanjaa? Millaisia syyt ovat?

Aiemmista tutkimuksista (esim. Kiehelä & Veivo, 2020; Pollari, Veivo, Toomar & Mäntylä, 2022) poiketen, tutkimuksessa keskitytään kaikkien kielten sijaan nimenomaan espanjan opiskeluun. Tämä antaa mahdollisuuden selvittää syitä espanjan opiskelun suosioon. Lisäksi laaja korpus sekä diskurssianalyysia ja korpuslingvistiikkaa yhdistävä metodi mahdollistavat aiemmista tutkimuksista poikkeavan lähestymistavan.

## KIELENRAKENNUS

Tutkimuksen kattokäsitteenä toimii *kielenrakennus*. Kielenrakennuksella viitataan jatkuvasti käynnissä oleviin, esimerkiksi ideologisiin ja poliittisiin, prosesseihin, joilla kielistä muodostetaan toisistaan irrallisia ja tietyllä nimellä kutsuttavia kollektiivis-kognitiivisia konstruktioita (Krämer, Vogl & Kolehmainen, 2022). Kaikki kielenkäyttäjät ja kielistä metalingvistisiä ajatuksia esittävät yksilöt osallistuvat kielenrakennukseen joko tiedostetulla tai tiedostamattomalla tasolla. Aiemmin erillisinä tarkastellut kielitieteen osa-alueet on tuotu kielenrakennuksen käsitteen avulla yhteen, mikä mahdollistaa näiden yhtäaikaisen tarkastelun tutkimuksessa (Krämer, Vogl & Kolehmainen, 2022). Tässä tutkimuksessa oleellisia alakäsitteitä ovat kielikoulutuspolitiikka ja -suunnittelu, kieli-ideologiat ja performanssi.

*Kielikoulutuspolitiikka* keskittyy kielten opetukseen ja oppimiseen liittyvien päätöksiin ja sen keskiössä on kielten arvostukseen, tavoitteisiin ja kielikoulutuksen käytänteisiin vaikuttaminen (Pöyhönen, Nuolijärvi, Saarinen y Kangasvieri, 2019: 9–12). Se on laajasti sidoksissa *kielisuunnitteluun*, joka sekä ohjaa poliittisia päätöksiä että vastaa niiden käytäntöönpanosta. Kielikoulutuspolitiikka ja kielisuunnittelu ovat merkittävä osa kielenrakennusta, sillä ne asettavat raamin, jonka sisällä yksilöt voivat tehdä omat valintansa esimerkiksi kielten opiskeluun liittyen (Baldauf, 2005: 957–961). Viime vuosikymmeninä Suomen kielikoulutuspolitiikassa päätöksenteon painopiste on siirtynyt kansalliselta tasolta kohti paikallistasoa, mikä on johtanut kielten opiskelumahdollisuuksien epätasa-arvoon kaupunkimaisten ja maaseutumaisten alueiden välillä (Saarinen, Kauppinen y Kangasvieri, 2019: 145).

Kielikoulutuspolitiikka ja poliittis-ekonomiset intressit ovat sidoksissa myös *kieli-ideologioihin* eivätkä ideologiat näin ollen ole koskaan objektiivisia (Kroskrity, 2004: 501). Kieli-ideologiat vaikuttavat esimerkiksi käsityksiimme kielten kauneudesta tai hyödyllisyydestä, mistä johtuen ne vaikuttavat osaltaan myös poliittisiin päätöksiin, kuten esimerkiksi opetettavien kielten tarjontaan tai pakollisuuteen (Mäntynen, Halonen, Pietikäinen y Solin, 2012: 325–326). Kieli-ideologian käsite voidaan määrittellä usealla eri tavalla, mutta useimpia määrittelyjä yhdistävät seuraavat tekijät: kieli-ideologiat 1) ovat ideoiden ja uskomusten kokonaisuus, 2) liittyvät kieliin ja niiden käyttöön, 3) ovat luonteeltaan implisiittisiä tai eksplisiittisiä, 4) muodostavat toisiinsa liittyvän systeemin tai kokonaisuuden ja 5) niiden sisältöön vaikuttaa konteksti, jossa ne esiintyvät (Cisternas, 2017: 104–105).

Tässä tutkimuksessa kieli-ideologioiden tarkastelun lähtökohtana on kaksi käsiteparia: *ylpeys* ja *hyöty* sekä *aitous* ja *anonymiteetti*. Ylpeyden ideologia perustuu kansallisvaltioiden arvoihin, joiden mukaan kieli nähdään kulttuurisena ja kansallisena perintönä, kun taas modernin kapitalismin myötä noussut hyötyideologia painottaa kielen arvoa pääomana, jonka avulla voi saavuttaa taloudellista hyötyä globaaleilla markkinoilla (Heller y Duchêne, 2011: 3–8). Aitous-ideologia taas nousee romantiikan ajalta olevasta ajatuksesta yhdestä kielestä ja kansasta, mistä johtuen kieli yhdistetään vahvasti tiettyyn maantieteelliseen alueeseen ja yhteisöön. Anonymiteetin ideologia on tälle vastakkainen eli kieli nähdään paikasta riippumattomana ja sen koetaan olevan kaikkien omaisuutta, mikä johtaa siihen, että kaikki voivat käyttää sitä ja se voi edustaa kaikkia objektiivisesti (Woolard, 2007: 131–134). Molemmat käsiteparit on havaittavissa espanjaa koskevissa kieli-ideoissa (esim. Calvi & Suau-Jiménez, 2018; Bruzos Moro & Méndez Marassa, 2016; Leeman, 2007; Woolard, 2007; Mar-Molinero, 2008; Mar-Molinero & Paffey, 2011), minkä takia on oletettavaa, että ne nousevat esiin myös abiturienttien kieli-ideoissa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan metalingvistisiä ylioppilaskoe-esseitä, joissa esiintyvät kieli-ideologiat tulkitaan *tekstuaalisina performansseina*. Performanssissa yksilö muokkaa toimintaansa yleisön odotusten mukaan, minkä takia performanssi on erilaista eri tilanteissa ja eri yleisöjen edessä: yksilön tavoitteena on vaikuttaa yleisöönsä (Goffman, 1959: 8; 22-23; 31). Ylioppilaskoe-esseissään esittämillään performansseillaan opiskelijat todennäköisesti pyrkivät vaikuttamaan kokeiden arvioijiin saadakseen mahdollisimman hyvän arvosanan. Näin ollen on todennäköistä, että opiskelijat tuovat esille koeaineiston diskursseissa kieli-ideoita, joiden he kokevat olevan yhteiskunnassa yleisesti hyväksyttäviä.

## METODOLOGIA

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään korpuslingvistiikan ja diskurssianalyysin menetelmiä yhdistelevää korpusavusteista diskurssintutkimusta. Menetelmän valinnalla on pyritty välttämään sekä diskurssianalyysiin yhdistetyt haasteet aineiston kattavuudessa, tulosten yleistettävyydessä (Fairclough, 2003: 6) ja menetelmän objektiivisuudessa, että korpuslingvistiikan haasteet monimutkaisten rakenteiden avulla esitettyjen diskurssien havaitsemisessa (Baker y Levon, 2015: 232–234).

Tutkimuksessa käytetty korpus koostuu kevään 2022 ylioppilaskokeen suomen kielen kirjoitustaidon esseistä (N=27 141). Korpus on suomenkielinen ja sen kokonaissanamäärä on yli 20 miljoonaa sanetta. Kokeessa opiskelijat valitsivat esseen aiheen viiden kieliin liittyvän

teeman joukosta ja lisäksi käytettävissä oli kieliin liittyvä taustamateriaali, joka koostui suomalaisissa medioissa julkaistuista kuudesta tekstistä ja yhdestä videosta. Näistä opiskelijoiden oli hyödynnettävä ainakin kahta omissa esseissään.

Tutkimuksen menetelmä koostuu kahdesta osasta, joista ensimmäinen on *kollokaattien* määrittely ja toinen diskurssianalyysi. Kollokaateilla tarkoitetaan kahden sanan taipumusta esiintyä toistensa läheisyydessä (García-Miguel, 2022: 29). Kollokaattien määrittely tehtiin lemmatisoidulla korpuksella, jossa kaikki sanat on muutettu perusmuotoonsa. Haussa käytettiin MI-testiä. Noodin *espanja opiskelu* kollokaateille asetettiin seuraavat kriteerit: 1) MI-arvo vähintään 3, 2) hakuikkuna 4L-4R ja 3) kollokaatin vähimmäisfrekvenssi 5. Käytetty korpusohjelma AntConc käyttää tilastollisen merkitsevyyden määrittelemiseen Log-Likelihood -testiä, jonka raja-arvoksi määriteltiin  $p < 0,05$ . Näillä hakukriteereillä *espanja opiskelu* noodille löydettiin 19 kollokaattia.

Tutkimuksen toinen vaihe keskittyi Varsinais-Suomen osakorpuksen diskurssianalyysiin. Analyysin kohteeksi valittu osakorpus kattaa 8,5 % koko korpuksen laajuudesta. Sana *espanja* esiintyi osakorpuksessa 1301 kertaa. Analyysiin valittiin tekstinpätkät, jotka käsittelivät espanjan opiskelua pelkää mainintaa laajemmin ja eivät olleet suoria tai epäsuoria viittauksia kokeen taustamateriaaliin. Näitä osakorpuksessa oli 375. Lopuksi analysoitiin kokeen taustamateriaali, jotta pystyttiin havaitsemaan, mitkä opiskelijoiden diskurssit olivat peräisin siitä.

## TUTKIMUSTULOKSET

Aiemmin määritellyillä hakukriteereillä korpuksesta löytyy 19 kollokaattia noodille *espanja opiskelu* (*lopettaa, aloittaa, loppua, jatkaa, lukio, b [B3-kieli, B3-taso], ylä [yläaste, yläkoulu], päättää, kurssi, päätyä, jättää, kesken, saksa, espanja, ranska, jälkeen, aste [ala-aste, yläaste, toinen aste], italia, luokka*). Löydetyt kollokaatit ovat ennako-oletusten mukaisesti luonteeltaan varsin neutraaleja. Löydetyt kollokaatit osoittavat, että diskurssit espanjan opiskelusta liittyvät usein koulukontekstiin ja erityisesti kielen opiskelun aloittamiseen tai lopettamiseen. Lisäksi espanjan opiskelua käsitellään teksteissä usein konteksteissa, joissa puhutaan myös muista kielistä.

Varsinais-Suomen osakorpuksen diskurssianalyysin avulla aineistosta löydettiin kahdeksan diskurssia. Tiettyjen diskurssien samankaltaisuuden takia diskurssit jaoteltiin kolmeen

temaattiseen ryhmään. Löydetyt diskurssit, niiden sisältämät teemat ja jako temaattisiin ryhmiin löytyvät alla olevasta taulukosta.

| <b>Temaattinen ryhmä ja diskurssi</b> | <b>Diskurssissa lähestytyt teemat</b>  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Sisäiset tekijät</b>               |  |
| Sisäinen motivaatio                   | Diskurssissa korostuu sisäisen motivaation merkitys kielten oppimisen avaintekijänä, kun taas mielenkiinnon tai motivaation puute nähdään syynä opiskelun lopettamiselle tai päätökselle olla aloittamatta kieliopintoja.                |
| Vaikeus ja työläys                    | Diskurssissa korostetaan kielten oppimisen vaikeutta ja työläyttä. Näitä tekijöitä ja espanjan hyödyllisyyttä vertaillaan osassa diskursseja toisiinsa. Osa diskurssista sisältää myös vastakkaisia mielipiteitä.                        |
| Itsenäinen opiskelu ja mediat         | Diskurssien keskiössä on opiskelu informaalissa kontekstissa esimerkiksi sovelluksen, verkkokurssin tai perinteisten metodien, kuten kirjojen, avulla. Lisäksi diskurssit keskittyvät mahdollisuuksiin oppia kieltä median välityksellä. |
| <b>Hyötytekijät</b>                   |  |
| Hyöty                                 | Diskurssissa korostuu espanjan kielen hyöty tai sen puute.   |
| Englanti                              | Diskurssit keskittyvät espanjan hyödyllisyyteen, mutta vertailukohtana on englanti.  |
| <b>Poliittiset tekijät</b>            |  |
| Todistusvalinta                       | Diskurssissa korostuu todistusvalinnan vaikutus espanjan opiskeluun.   |
| Epätasa-arvo                          | Diskurssissa käsitellään espanjan opiskelun mahdollisuuksia koulukontekstissa.   |
| Opetuksen järjestäminen               | Diskurssien keskiössä ovat erilaiset opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät. Diskurssissa käsitellään eri tason päätöksiä aina kuntatasolta yksittäiseen opettajaan.   |

Kaikki aineistosta löytyneet diskurssit esiintyvät myös kokeen taustamateriaalista, vaikkakin eri diskurssien esiintyvyys taustamateriaalissa vaihtelee paljon. Taustamateriaalin ja

opiskelijoiden omien diskurssien yhteneväisyys osoittaa, että taustamateriaalien vaikutus opiskelijoiden teksteihin on merkittävä. Lisäksi osakorpuksen analyysi osoittaa, että opiskelijoiden diskurssit pääasiassa myötäilevät, käsittelevät toisesta näkökulmasta tai laajentavat taustamateriaalissa esiintyneitä näkemyksiä.

Varsinais-Suomen osakorpukselta tehdyn diskurssianalyysin perusteella espanjan opiskelun taustalla on yleisimmin hyötytekijöitä, jotka liittyvät joko työelämään tai yksityiseen elämään. Näiden lisäksi esimerkiksi kulttuurista tai matkustusmahdollisuuksista nouseva sisäinen motivaatio tai mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun informaalissa kontekstissa ovat yleisiä syitä opiskelun taustalla. Sen sijaan kaikissa poliittisiin tekijöihin liittyvissä diskursseissa: todistusvalinta, epätasa-arvo ja opetuksen järjestäminen, korostuvat syyt olla opiskelematta espanjaa. Taustamateriaalissa vahvana ollut näkemys englannin kielen hegemonian negatiivisesta vaikutuksesta muiden kielten opiskeluun ei nouse erityisen vahvasti esiin opiskelijoiden omissa diskursseissa. Diskurssit englannista selittävät yhtä usein syytä opiskella kuin olla opiskelematta espanjaa. Osa opiskelijoista tuo esille näkemyksen englannin taidon riittävydestä, kun taas osa korostaa monipuolisen kielitaidon merkitystä ja tuovat esiin esimerkiksi omia kokemuksiaan tilanteista, joissa englannin osaaminen ei ole riittänyt. Erot näkemyksissä selittävät myös halua opiskella espanjaa.

## YHTEENVETO

Aineiston analyysissä havaitut tutkimustulokset osoittautuivat hypoteesien mukaisiksi. Määriteltyjen kollokaattien ja diskurssianalyysin perusteella voidaan sanoa, että ylioppilaskoeaineistossa esiintyvät diskurssit espanjan opiskelusta olivat pääasiassa neutraaleja tai positiivisia ja ne heijastelivat kapitalistisessa yhteiskunnassa yleisiä hyödyn ja anonymiteetin kieli-ideologioita (Heller & Duchêne, 2011; Heller 2010; Woolard, 2007). Opiskelijoiden diskursseissa espanjan kieltä rakennetaan erityisesti hyödyn ja anonymiteetin ideologioiden kautta. Yleisesti ottaen espanjan kieli nähdään hyödyllisenä, mitä selitetään mm. espanjan globaalilla asemalla yhteisenä ja jaettuna, eli anonymyminä kielenä. Yhteiskunnassa ja medioissa sekä opiskelijoiden teksteissä esiintyvä hyödyn ideologian nähdään kuitenkin olevan ristiriidassa poliittisten päätösten kanssa. Yleisimmät syyt olla opiskelematta espanjaa ovat suoraan tai epäsuoraan yhteydessä poliittisiin päätöksiin, kuten todistusvalintaan tai päätöksiin kielitarjonnasta ja opetuksen käytännön järjestelyistä. Tutkimuksen tulokset vahvistavat aiemmin esitettyä näkemystä pitkäjänteisen politiikan

tarpeesta ja poliittisten päätösten seurausten ennakoarvioinnista (Baldauf, 2005: 964–965; Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri, 2019: 144).