

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Enseñanza de español eurocéntrica?

El papel de las variedades latinoamericanas en la enseñanza
del español en Austria

verfasst von / submitted by

Laura Righi, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 507 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Englisch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger, M.A.

Danksagung



An aller erster Stelle möchte ich mich bei meinen Eltern Adele und Walter bedanken, welche immer an mich geglaubt und mir mein Studium überhaupt erst ermöglicht haben. Danke für eure bedingungslose Unterstützung auf meinem gesamten Lebensweg.

Auch bei meiner Schwester Hannah möchte ich mich bedanken, die immer ein offenes Ohr für mich hatte und mich mit ihrer Kreativität immer unterstützte. Durch deine humorvolle Art hast du mich selbst in den stressigsten Situationen immer wieder aufgemuntert.

Ein besonderer Dank gilt auch meinem Freund Christian, welcher mit mir die Höhen und Tiefen meines Studiums unmittelbar durchlebte und mir stets eine große Stütze war. Danke für dein Verständnis, deine unglaubliche Geduld und deine liebevolle Unterstützung.

Vor allem aber möchte ich mich auch bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger, M.A. bedanken, welche mich mit konstruktiver Kritik und hilfreichen Tipps beim Planen und Verfassen meiner Masterarbeit unterstützt hat.



Índice

1. Introducción.....	1
2. El español en América Latina	4
2.1. Metodología del marco histórico.....	4
2.2. La conquista y la hispanización de América.....	4
2.2.1. Las etapas de la conquista	4
2.2.2. Portadores de la hispanización	5
2.3. Discusión sobre el desarrollo del español en América Latina	8
2.4. La división diatópica del español de América Latina.....	10
2.4.1. Armas y Cespédes	10
2.4.2. Ureña	11
2.4.3. Rona.....	12
2.4.4. Ueda.....	14
2.5. Características lingüísticas de las variedades.....	15
2.5.1. México	17
2.5.2. El Caribe	19
2.5.3. Centroamérica – Colombia – Venezuela	20
2.5.4. Los Andes	22
2.5.5. El Cono Sur	24
2.6. Las características más importantes en la enseñanza del español en la escuela.....	26
3. Situación actual de la investigación.....	27
3.1. Normas educativas austriacas	27
3.2. La perspectiva eurocéntrica en la enseñanza del español	28
4. Estudio empírico de la enseñanza del español en Austria	29
4.1 Metodología análisis de los libros de texto.....	29
4.2 Análisis de los libros de texto	30
4.2.1 Caminos Austria.....	31
4.2.2 Nuevas Perspectivas	35
4.2.3 Con gusto	38
4.2.4 Gente joven	43
4.2.5 ¡Apúntate!.....	46
4.2.6 Interpretación de los resultados	49
4.3 Cuestionario para estudiantes.....	53

4.3.1	Metodología del cuestionario para estudiantes.....	53
4.3.2	Presentación de los resultados	54
4.3.3	Interpretación de los resultados	73
4.4	Cuestionario para los profesores	77
4.4.1	Metodología del cuestionario para los profesores	77
4.4.2	Presentación de los resultados	78
4.4.3	Interpretación de los resultados	95
5	<i>Material didáctico</i>	101
6	<i>Conclusión</i>	111
7	<i>Bibliografía</i>.....	115
7.1	Literatura primaria	115
7.2	Literatura de investigación	116
8	<i>Abstract</i>.....	121
8.1	Español	121
8.2	Alemán	122
8.3	Inglés	123
9	<i>Apéndice</i>	124
9.1	Cuestionario para estudiantes.....	124
9.2	Cuestionario para profesores	133
10	<i>Lista de figuras</i>	143
10.1	Ilustraciones	143
10.2	Tablas	145

1. Introducción

En las últimas décadas el español como lengua extranjera viva ha gozado de una creciente popularidad en las escuelas de Austria y se ha convertido en la lengua extranjera más importante junto al inglés en muchos ámbitos. El gran interés de muchos niños y jóvenes por la lengua española desencadenó una transformación de las orientaciones de lengua extranjera en muchos centros escolares y en los últimos años el número de alumnos anuales del examen final ha aumentado de forma constante.

El discurso escolar del aprendizaje del español equivale en gran medida a "el español" con "España" y entra en conflicto con la evolución política-lingüística en torno al reconocimiento y los esfuerzos de normalización de las variedades latinoamericanas del español. Mientras la enseñanza del español en las escuelas se centra en España, se suele ignorar que el centro del mundo hispanohablante está en América. Casi el 90% de los hispanófonos nativos vive allí. Incluso la Real Academia Española (o. A. rae.es 2016), responsable de la normalización de la lengua española y de su exactitud, se ha preocupado en los últimos años de ayudar a las variedades latinoamericanas a legitimarse, ya que, medidas por el número de hablantes, son muy superiores al español de Europa.

Esto plantea la cuestión de por qué el discurso de la "legitimación de las variedades latinoamericanas" no ha entrado todavía en las clases de español en las escuelas. Desde una perspectiva histórica, la acusación de enseñanza eurocentrista y colonialista del español podría dirigirse a la enseñanza austriaca del español en las escuelas. Sin embargo, esta consideración es ciertamente demasiado limitada, ya que la enseñanza del español en las escuelas austriacas debe someterse a ciertas condiciones marco. Sin embargo, existen posibilidades en las clases de español para preparar las variedades latinoamericanas de forma beneficiosa para los alumnos.

Por lo tanto, esta tesis de máster es un intento de averiguar la importancia de las variedades latinoamericanas en las clases de español de Austria. En concreto, la pregunta de investigación aquí es:

"¿Qué papel desempeñan las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español en Austria?".

El objetivo de esta tesis de máster es investigar hasta qué punto la enseñanza del español en Austria puede calificarse en general de eurocéntrica. Para responder a la pregunta de investigación se formularon previamente cinco hipótesis, que se pondrán a prueba en este trabajo:

Hipótesis 1: En las clases de español de Austria se enseña casi exclusivamente el español europeo.

Hipótesis 2: Los libros de texto aprobados en Austria apenas representan explícitamente las características específicas de las variedades latinoamericanas.

Hipótesis 3: Sólo los profesores que tienen una conexión personal con América Latina incorporan los rasgos específicos de las variedades latinoamericanas en sus clases de español.

Hipótesis 4: A los profesores les gustaría que hubiera más información sobre las variedades latinoamericanas del español en los libros de texto de español.

Hipótesis 5: A los alumnos de español les gustaría que se incluyeran más información sobre las variedades latinoamericanas de español en las clases.

La tesis se divide en tres partes. En primer lugar, en el segundo capítulo se establece un marco histórico que explica la hispanización de América Latina (capítulo 2.1) y, por tanto, las características y peculiaridades de las variedades (capítulo 2.3 y 2.4). También se tratará el tema del eurocentrismo (capítulo 3.2) y se analizarán las normas educativas (capítulo 3.1) para las lenguas extranjeras (cf. GeRS; Lehrplan AHS, Lebende Fremdsprachen) con respecto a la inclusión de variedades.

La segunda parte de la tesis consiste en tres estudios empíricos diferentes (capítulo 4) sobre el tema de las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español en Austria. Para responder a la pregunta de investigación, en primer lugar se analizarán algunos libros de texto de español aprobados en Austria (capítulo 4.1), teniendo en cuenta el plan de estudios austriaco, que menciona explícitamente la integración de las variedades lingüísticas. Los tres volúmenes de cada libro de texto *Gente joven*, *!Apúntate! NEU*, *Caminos Austria*, *Con Gusto* y *Nuevas Perspectivas Austria* serán analizadas en cuanto a la presentación explícita de las características lingüísticas latinoamericanas. El objetivo es averiguar si los aspectos fonéticos, léxicos y morfosintácticos de las variedades latinoamericanas se están considerando explícitamente o no.

Entonces se entrevista a estudiantes de español sobre sus clases de español en sus propios años escolares, que no deben tener más de diez años de antigüedad (capítulo 4.2). Los datos se recogerán y analizarán de forma cuantitativa con ciertos elementos cualitativos para una explicación más detallada. Posteriormente, se entrevistará a profesores de español sobre su propia enseñanza en relación con la incorporación explícita de variedades de español de América Latina (capítulo 4.3). La encuesta se realizó mediante un cuestionario con elementos cuantitativos y cualitativos. Los resultados de las dos encuestas se cuantifican en gran medida y se presentan de forma gráfica o en forma de tabla. Los datos cualitativos se utilizan sobre todo para explicar los resultados con más detalle y permitir así una interpretación más completa.

La tercera parte del trabajo consiste en una realización didáctica del tema, que pretende mostrar cómo se puede diseñar una incorporación explícita en las clases de español a partir de un rasgo lingüístico de una variedad de Latinoamérica (capítulo 5).

Con la interacción de una retrospectiva histórica del colonialismo lingüístico, un marco científico-teórico de la enseñanza del español en las escuelas austriacas, análisis de los libros de texto de español, encuestas empíricas y la presentación de las posibilidades rentables de incluir las variedades latinoamericanas del español en la enseñanza escolar mediante materiales didácticos preparados, el presente trabajo pretende desempeñar su papel para dar mayor importancia a las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español austriaco.

2. El español en América Latina

2.1. Metodología del marco histórico

Con el fin de poder explorar el papel de las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español austriaco, es necesario crear primero un marco histórico a través de diversas obras introductorias y reseñas históricas. El objetivo es averiguar cómo llegó la lengua española a América Latina, así como su desarrollo posterior. Esto debería proporcionar información sobre por qué surgieron diferentes variedades en América Latina y cómo difieren en parte de las variedades de la Península Ibérica. A continuación, se clasificarán las distintas variedades en función de sus diferentes características. Se utilizarán obras de diferentes lingüistas como Armas y Cespédes, Ureña, Rona y Ueda para examinar diferentes perspectivas y clasificaciones diatópicas. Utilizando la clasificación de Ueda (2003), que incluye las tres áreas de la fonética, la morfosintáctica y el léxico, se presentan algunas características de las variedades y se explican con ejemplos. Éstas deben servir de base para una tematización en las clases de español de Austria y crear así la base para el examen empírico posterior del tema.

2.2. La conquista y la hispanización de América

El idioma español, como lengua nacional de muchos países de América Central y América del Sur, se remonta al año 1492. El 12 de octubre de este año comienza la historia de España con el descubrimiento de América por Cristóbal Colón en nombre de la corona castellana. Anteriormente, España y Portugal habían firmado el Tratado de Estado de Tordesillas, que regulaba los intereses de ambos imperios respecto a sus esfuerzos de expansión colonial en el Nuevo Mundo (cf. Dietrich & Noll 2012: 222). A grandes rasgos, el territorio de la actual América Latina fue descubierto y conquistado en 3 fases.

2.2.1. Las etapas de la conquista

En el periodo 1494-1508, Cristóbal Colón descubrió el Caribe y sus costas. En un intento de llegar a la India, Colón desembarcó primero en las Antillas. Los primeros territorios fueron conquistados durante este periodo. Colón realizó 4 viajes al Nuevo Mundo durante este periodo, que documentó. El 12 de octubre de 1492 llegó a la isla de Guanahaní, a la que llamó San Salvador (cf. König 2009: 17). Luego desembarcó en Cuba y Haití, que denominó La Española. En su segundo viaje, llegó a Puerto Rico

y Jamaica, llevando al mismo tiempo más de 1000 colonos a La Española. Ya en 1498, los españoles comenzaron la explotación y esclavización de la población indígena, que fueron organizados en base a repartimientos y encomiendas. En su tercer viaje desembarcó en la costa venezolana (Golfo de Paria, Trinidad) y su cuarto viaje le llevó a la costa de Centroamérica desde Honduras hasta Panamá (cf. Noll 2019: 80).

Entre 1519 y 1521, México y sus civilizaciones avanzadas, aztecas y mayas, fueron conquistados por Hernán Cortés. La región fue conquistada desde Cuba con sólo 500 hombres, unos pocos caballos y armas tras un primer contacto con los mayas de la península de Yucatán y una exploración de la costa sureste de México en los años anteriores. Allí Cortés fundó Veracruz en 1519 y se trasladó con las tribus indígenas locales a Tenochtitlán, la capital del imperio azteca. Tras la destrucción de Tenochtitlán, la ciudad de México se construyó sobre sus ruinas (cf. Dietrich & Noll 2012:). Cortés fue nombrado gobernador de Nueva España y en 1535 se estableció allí el primer virreinato. Posteriormente, Guatemala y otras zonas de Centroamérica fueron descubiertas y conquistadas bajo el mandato de Pedro de Alvarado (cf. Becker 2013: 247).

En la última etapa, iniciada en 1531, el altiplano andino con el Imperio Inca en el centro fue finalmente conquistado por Francisco Pizarro. Después de que Pizarro hiciera asesinar al jefe inca Atahualpa en 1532, los españoles se instalaron en la ciudad santa de Cuzco al año siguiente. En 1535 se fundó Lima como capital de "Nueva Castilla". En los años siguientes se fundaron otras ciudades como Santa Fe de Bogotá, Buenos Aires y Asunción. En 1556, la conquista de lo que hoy es América Latina estaba prácticamente terminada. En esta época ya se fundaron muchas ciudades como Buenos Aires o Lima. En el período siguiente, los territorios conquistados fueron reorganizados y la población indígena se siguió explotando (cf. Dietrich & Noll 2012: 223). En el siglo XVIII se crearon los virreinos de Nueva Granada y Río de la Plata como parte de una reorganización administrativa (cf. Becker 2013: 247).

2.2.2. Portadores de la hispanización

La hispanización de América Latina, tanto en el sentido cultural como lingüístico, es un proceso continuo que se inició con la llegada de Colón en 1492 y que continúa

hasta nuestros días. En este proceso intervienen muchos factores diferentes, entre los que se encuentran los siguientes: la administración colonial, la Iglesia católica, el mestizaje así como la encomienda y el repartimiento (cf. Cichon & Cichon 2021: 37).

Tras las primeras conquistas en el continente latinoamericano, se desarrollaron gradualmente nuevas administraciones territoriales. Al mismo tiempo, surgió una división territorial del imperio colonial. A pesar de las nuevas administraciones, el problema era que no estaban en condiciones de tomar decisiones, ya que sólo podían ser emitidas en nombre del rey. Por lo tanto, la administración del imperio colonial estaba estrechamente modelada por la de España (cf. König 2009: 37). Virreyes y funcionarios con mandatos limitados dirigían así la administración civil y militar en los virreinos (Nueva España, Perú y -separados de Perú en el siglo XVIII- Nueva Granada y Río de la Plata) en nombre del rey. Las audiencias, los órganos judiciales y otras personas de la administración subordinada les apoyaron. Una contribución importante a la hispanización fue la de las ciudades, que fueron fundadas en gran número por la corona española, ya que todos los ámbitos de la vida pública estaban bajo el control de las autoridades estatales (cf. Cichon & Cichon 2021: 38).

La Iglesia católica desempeñó un papel central en el proceso de la hispanización, ya que representaba los mismos intereses que la monarquía española. Desde su punto de vista, la cristianización justificaba el sometimiento de los pueblos indígenas (cf. Cichon & Cichon 2021: 39). Inicialmente, la Iglesia y la Corona acordaron que la misionización de los pueblos indígenas debía realizarse en su lengua, también conocida como lenguas generales (cf. Frago García & Franco Figueroa 2003: 200). Esto se estableció en la decisión del Concilio de Trento (1545-1563). Esto dio lugar a una gran cantidad de literatura sobre las lenguas de los pueblos indígenas. En consecuencia, los misioneros debían dominar al menos una lengua indígena para poder realizar la labor misionera en las lenguas generales. Sin embargo, esto resultó ser un reto, ya que se carecía de los recursos lingüísticos para transmitir el mensaje cristiano. No obstante, al mismo tiempo, se intentó acercar el idioma español a la población, lo que no fue muy eficaz al principio. No fue hasta finales del siglo XVIII cuando se produjeron cambios en este sentido: la adquisición del español se hizo obligatoria y el objetivo era eliminar las lenguas indígenas (cf. Wesch 2009: 129). Así, el Arzobispo de México, Antonio de Lorenzana, escribió en una carta al Rey de España:

El mantener el idioma de los indios [...] es mantener en el pecho una ascua de fuego, un fomento de discordia y una piedra de escándalo, para que se miren con aversión entre sí los vasallos de un soberano (Ricard 1960: 289).

Carlos III publicó entonces oficialmente en 1770 que las lenguas indígenas debían ser erradicadas y que el castellano debía ser hablado a partir de entonces. Principalmente, la Iglesia católica se encargó de la educación de la población hasta principios del siglo XX. Sin embargo, esto se limitaba al catecismo y a la oración diaria. Sólo entonces se amplió el sistema educativo (cf. Hunefeldt 2014: 504).

El mestizaje fue otro factor que favoreció la hispanización. Según Quilis y Casado (1992: 578 ss.), el mestizaje podría considerarse incluso la clave de la difusión de la lengua española en América Latina. Esto se debe principalmente al hecho de que sólo los hombres europeos participaron en la conquista de América Latina. Entonces, la falta de mujeres europeas y la llegada de cada vez más colonizadores europeos favoreció el aumento de los mestizajes (cf. Frago García & Franco Figueroa 2003: 195). Al principio, se aceptaba la mezcla entre españoles e indias; sin embargo, con el tiempo, la formación de una población hispano-india dio lugar a robos y violaciones de mujeres indias. Además, con esto el número de hijos ilegítimos aumentó y surgió el grupo poblacional de los mestizos o también llamado cholos, que no era aceptado ni por los blancos ni por los indios. Sin embargo, este grupo hablaba español. En general, los mestizos tenían menos derechos y se consideraban pobres. Así, se desarrolló una sociedad multiétnica caracterizada por una gran injusticia con los europeos al frente (cf. König 2009: 41 ss.). Sin embargo, esta situación propició la difusión de la lengua española.

Por lo general, la corona española sólo tenía interés en expandir su poder, tanto en lo político como en lo económico. La forma de vida de los pueblos indígenas no fue aceptada y ya al principio se ordenó una reeducación de los pueblos, a una forma de vida europea. Para los conquistadores, la riqueza y el poder eran lo más importante, por lo que la explotación de los indios resultaba natural para ellos. Por ello, los pueblos indígenas fueron esclavizados y maltratados como mano de obra. En el transcurso de todo esto, surgió el sistema de encomienda y repartimientos en el año 1503 (cf. König 2009: 56). El sistema funcionaba de tal manera que se asignaba un número determinado de indios a un llamado encomendero. Esta persona se encargaba de su protección, educación y evangelización. A cambio, los indios realizaban trabajos

físicos (cf. Brendecke 2014: 463). En el fondo, sin embargo, este sistema no era más que una explotación de los indígenas, ya que se les obligaba a trabajar de forma forzada (cf. König 2009: 57). Este sistema contribuyó a la hispanización en la medida en que los pueblos estaban prácticamente aislados y, por tanto, empujados a la asimilación, tanto cultural como lingüística (cf. Cichon & Cichon 2021: 40).

2.3. Discusión sobre el desarrollo del español en América Latina

En el transcurso de la conquista de América Latina y su hispanización, el idioma español se había convertido en la lengua oficial de muchos países a lo largo del tiempo. En la investigación, el español latinoamericano suele considerarse como un fenómeno global que contrasta con la norma castellana, a menudo también denominada español europeo (cf. Becker 2013: 290). En principio, esta distinción suele ser equívoca, ya que la mayoría de las características del español latinoamericano también se encuentra en ciertas variedades del español de España, sobre todo en el español del sur, especialmente el andaluz, pero también en el canario (cf. Dietrich & Noll 2014: 224).

Las notables similitudes lingüísticas entre el español latinoamericano y el andaluz son difíciles de ignorar y fueron objeto de investigación desde muy pronto (cf. Dietrich & Noll 2019: 138ss.). Ya desde los primeros momentos, el español americano se asociaba a la variedad andaluza. En su "Historia general de las conquistas del Nuevo Reino de Granada", Lucas Fernández de Piedrahita comparó ya en 1688 la pronunciación de los cartageneros en Colombia con la de los andaluces (cf. Noll 2019: 132). Poco a poco se plantea la cuestión de si estas similitudes se deben a desarrollos paralelos en ambas regiones o a dependencias históricas. Ya a principios del siglo XX, Rufino José Cuervo afirmaba que el seseo en Hispanoamérica era de origen andaluz (cf. Noll 2019: 135). Con Max Leopold Wagner (1927), surgió entonces el debate sobre el Andalucismo y el Antiandalucismo. Con los resultados de su investigación cuantitativa, adoptó una posición andalucista (cf. Becker 2013: 291). Según sus investigaciones, se podría identificar una predominancia de la inmigración española del sur en los dos primeros siglos del período colonial, lo que probaría las similitudes con el español andaluz (cf. Noll 2019: 135s.). Sin embargo, esta tesis del andalucismo encontró rápidamente la resistencia de Henríquez Ureña, que argumentó en contra de una dependencia histórico-genética. Sostuvo que las similitudes del

español latinoamericano con el andaluz se debían a un desarrollo paralelo en ambas regiones (cf. Ureña Henríquez 1921: 358s.). Esta posición de desarrollo paralelo e independiente se denominó más tarde tesis del antiandalucismo. Según esta tesis, los factores que intervienen en el desarrollo son la composición de la población, el nivel de educación, el clima y el contacto con las lenguas indígenas (cf. Dietrich & Noll 2014: 225). Además, según Amado Alonso, el proceso de nivelación lingüística y, por lo tanto, la formación de una koiné a través del choque de diferentes normas debería desempeñar un papel central. Este proceso se puede observar en la primera fase de asentamiento, es decir, la fase antillana, en la región del Caribe (cf. Dietrich & Noll 2014: 291).

En los años 50, el debate sobre el andalucismo se desarrolló aún más y se criticó el antiandalucismo. Investigadores como Lapesa lograron demostrar que la mayoría de los rasgos comunes era detectables antes en España que en América. Boyd-Bowman también descubrió que el 60% de los inmigrantes entre 1509 y 1519 procedían de Andalucía. También el 70% de los marineros eran de ascendencia andaluza (cf. Boyd-Bowman 1956: 1160). Estos resultados contrastan con la investigación de Henríquez Ureña, que, sin embargo, comprendía una muestra mucho menor. Así, la tesis del Andalucismo fue ampliamente aceptada en los estudios hispánicos:

De todo lo expuesto se deduce que hoy no cabe ya duda posible respecto al origen andaluz de algunos de los rasgos más peculiares de la pronunciación americana: el más general, el seseo; muy probablemente, el yeísmo; seguros, aunque no generales en América, la confusión de r y l finales, la aspiración de la -s final y la sustitución de j por h aspirada. Todos, salvo el seseo, propios en España no sólo de Andalucía, sino de otras regiones meridionales, sobre todo Extremadura (Lapesa 1964: 182).

Sin embargo, también se reconoce que no todo el español latinoamericano es una variedad del andaluz. Además, aquí entra en juego el proceso de nivelación, que los rasgos característicos de la dominación andaluza (cf. Zamora Munné & Guitart 1988: 188). En principio, el llamado antiandalucismo puede utilizarse en este sentido como explicación complementaria de la diferente formación de ciertos rasgos del español en América Latina. No hay que olvidar que el andaluz no constituye toda la base del español latinoamericano. También hay que incluir otros factores en el desarrollo de la lengua, como el contacto con las lenguas indígenas, porque en el vocabulario hay indigenismos, pero no influencias específicamente andaluzas (cf. Dietrich & Noll 2014: 225s.) Por eso, la tesis del andalucismo sobre el desarrollo del español en América

Latina no debe generalizarse sino que hay que complementarla siempre con otros factores.

2.4. La división diatópica del español de América Latina

Cuando decimos „español de América“, pensamos en una modalidad de lenguaje distinta a la del español peninsular, sobre todo del corriente en el Norte y Centro de España [pero] no es igual el habla cubana que la argentina, ni la de un mexicano o guatemalteco que la de un peruano o chileno.” (Lapesa 1986: 535)

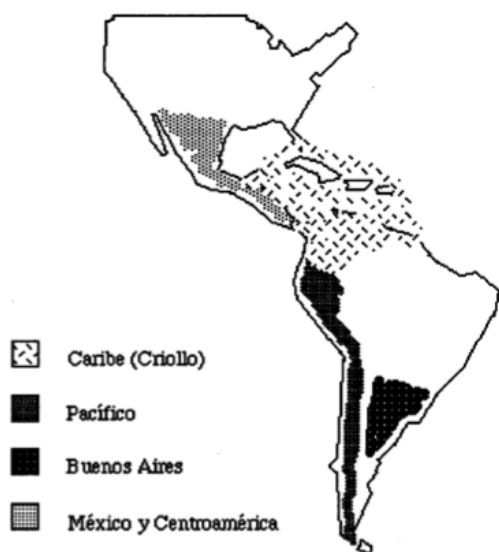
La lengua española puede considerarse una lengua pluricéntrica, ya que comprende un mayor número de variedades. Estos varían regionalmente en términos de fonética, morfología y léxico, y las diferentes normas lingüísticas difieren según la región (cf. Glück 2016: 747). Esto es incluso aceptado por la Real Academia Española:

La norma tiene hoy carácter policéntrico. La muy notable cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua (NGLE 2011, Prólogo XLII).

Sin embargo, hasta ahora no hay consenso en la investigación sobre cómo clasificar estas diferentes normas. El problema de las diferentes divisiones en zonas lingüísticas se debe principalmente a la perspectiva elegida por los investigadores. En consecuencia, las zonas lingüísticas pueden ser diferenciadas según se trate de la fonética, el léxico o la gramática. En lo que respecta al español de América Latina, diferentes investigadores han realizado varias subdivisiones en base a distintos criterios de las cuales se explican algunos con más detalle.

2.4.1. Armas y Cespédes

Armas y Cespédes (1882), por su parte, fue el primero en dividir el español latinoamericano en zonas lingüísticas. Esta división en cuatro zonas lingüísticas se presenta en su obra *Orígenes del lenguaje criollo* (1882). Según Armas y Cespédes se establecen las siguientes cuatro zonas lingüísticas: Caribe, Pacífico, Buenos Aires y México y Centroamérica (cf. Moreno Fernández 1993:19).



Mapa 1.- Zonas lingüísticas según Armas (1882).

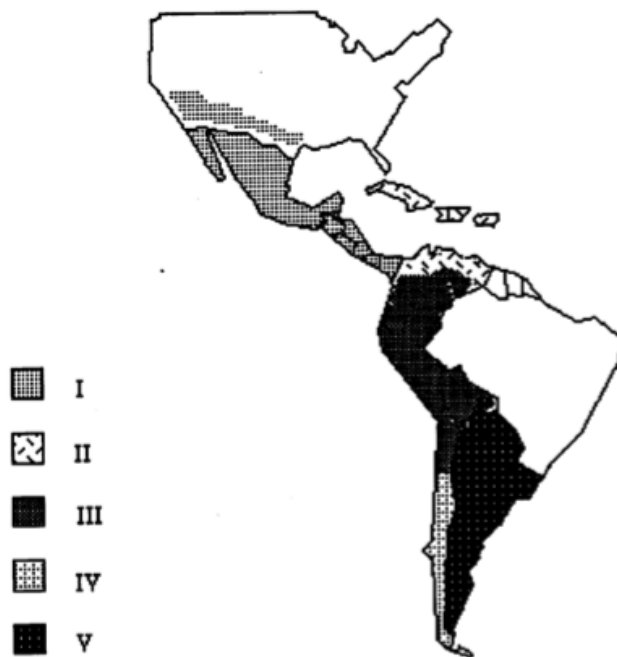
Ilustración 1: Zonas lingüísticas según Armas (1882) (Moreno Fernández 1993: 18)

2.4.2. Ureña

Ureña (1921: 360) realizó la primera división diatópica sistematizada del español en América Latina. Dividió el español en cinco zonas en función de los vínculos históricos y culturales de cada una de ellas, con referencia al contacto con las lenguas de sustrato indígenas (Noll 2019: 65s.):

- 1) *El sur y el suroeste de los Estados Unidos, México, América Central – Náhuatl*
- 2) *Las Antillas, las zonas costeras y las tierras bajas de Venezuela; posiblemente el norte de Colombia – Lucayo, es decir Arawak*
- 3) *Las zonas andinas y del interior de Venezuela, la costa occidental de Colombia, Ecuador, Perú, la mayor parte de Bolivia; posiblemente el norte de Chile – Quechua*
- 4) *La mayor parte de Chile – Araucanos, es decir, mapuches*
- 5) *Argentina, Uruguay, Paraguay y parte del sureste boliviano – Guaraní*

Ureña subdivide estas zonas en otras subzonas, sin embargo, su clasificación es criticada por no hacer referencia a ciertos rasgos lingüísticos (cf. Noll 2019: 61).



Mapa 2.- Zonas según Henríquez Ureña (1921).

Ilustración 2: Zonas según Henríquez Ureña (1921) (Moreno Fernández 1993: 22)

2.4.3. Rona

Rona (1964) fue el primero que dividió el español de América Latina basando en rasgos de varias categorías lingüísticas. La clasificación diatópica de Rona fue la primera que se basó en rasgos de varias categorías lingüísticas. En su clasificación, se refiere a cuatro criterios: yeísmo, zeísmo, voseo y sus respectivas formas verbales, creando así un marco lingüístico integral. Realizó su distinción basándose en la presencia y ausencia de los rasgos mencionados. El resultado fueron dieciséis zonas diferentes, a las que añadió otras siete basadas en la influencia del inglés, el portugués o el quechua (cf. Noll 2019: 67).

Entonces, las 16 zonas son las siguientes:

28

FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ



Mapa 3.- Zonas según Rona (1964).

Ilustración 3: Zonas según Rona (1964) (Moreno Fernández 1993: 28)

Las dieciséis zonas según Rona (1964: 71f.) son las siguientes:

- 1) México (excepto los Estados de Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo), Antillas, la costa atlántica de Venezuela y Colombia, mitad oriental de Panamá
- 2) Los estados mexicanos citados, con América Central, incluida la mitad occidental de Panamá
- 3) Costa pacífica de Colombia y el interior de Venezuela
- 4) Zona andina de Colombia
- 5) Zona andina de Ecuador
- 6) Zona serrana de Ecuador
- 7) Zona costera del Perú, excepto Sur
- 8) Zona andina del Perú
- 9) Zona meridional del Perú
- 10) Norte de Chile, noroeste de la Argentina y los Departamentos bolivianos de Oruro y Potosí
- 11) El resto de Bolivia
- 12) Paraguay (excepto la zona de Concepción) y las Provincias argentinas de Misiones, Corrientes y Formosa
- 13) El centro de Chile
- 14) El sur de Chile y una pequeña porción de la Patagonia Argentina
- 15) Las Provincias "gauchescas" de la Argentina (aproximadamente, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y hasta la Tierra de Fuego) y el Uruguay (excepto la zona ultraserrana y la fronteriza)

16) Zona ultraserrana del Uruguay (Departamentos de Rocha y Maldonado y parte de Lavalleja y Treinta y Tres)

Las zonas adicionales que no son puramente castellanas son estas (Rona 1964: 72)

17) Nuevo Méjico y otras zonas estadounidenses donde se habla aún el español

18) Cuba y Puerto Rico [...]

19) Zona fronteriza en el Uruguay, excepto la variedad "tacuarembense"

20) Zona fronteriza en el Uruguay, variedad "tacuarembense"

21) Zona de Concepción, en el Paraguay

2.4.4. Ueda

Ueda divide la América hispanohablante en el marco de un proyecto llamado Varilex (variación léxica urbana en el mundo hispánico) en zonas en función del léxico actual. En este proyecto, la variación del léxico del mundo hispanohablante se registra en una base de datos. La base es el uso del lenguaje urbano moderno, que se estudia en 17 ciudades de España, así como en 42 ciudades de Hispanoamérica (incluso en Estados Unidos). España se trata aquí como una sola zona y el español de América Latina se divide en 5 zonas diferentes como puede verse en el siguiente gráfico (cf. Ueda 2003: 226):

- 1. CARIBE: La Habana, Santiago de Cuba, Santiago de los Caballeros, Santo Domingo, San Pedro de Macorís, San Juan, Dorado, Mayagüez*
- 2. MÉXICO: Monterrey, Aguas Calientes y Ciudad de México*
- 3. CENTROAMÉRICA - COLOMBIA – VENEZUELA: Ciudad de Guatemala, San Salvador, Puerto Limón, Panamá, Santafé de Bogotá, Mérida y Caracas*
- 4. ANDES: Quito, Lima, Arequipa, La Paz*
- 5. CONO SUR: Arica, Santiago de Chile, Concepción, Temuco, Asunción, Montevideo, Salta, Tucumán, Buenos Aires*



Ilustración 4: Áreas léxicas de América según Ueda (2003) (Moreno-Fernández 1993: 51)

2.5. Características lingüísticas de las variedades

Una división diatópica del español de América con una clasificación definitiva resulta prácticamente imposible. Por lo tanto, el intento de clasificación sólo puede servir para aclarar las conexiones lingüísticas en términos de variedad, historia o desarrollo. A pesar de todo, hay que referir a una clasificación para este trabajo. Por lo tanto, el análisis de las variedades latinoamericanas del español se realizará a partir de la clasificación basada en el vocabulario de Ueda. La clasificación de Ueda sólo sirve aquí como una subdivisión muy aproximada. Dado que las publicaciones anteriores no realizaron una clasificación global (combinación de léxico, fonología y semántica), los rasgos individuales no pueden asignarse a una zona de forma generalizada y tendrían que subdividirse. Sin embargo, para el propósito de este trabajo, es suficiente con asignar aproximadamente los rasgos fonológicos, morfo-sintácticos y léxicos a las zonas establecidas por Ueda.

Como se ha explicado, resulta imposible hablar de un español latinoamericano en general. Sin embargo, las variedades del territorio latinoamericano presentan ciertas similitudes lingüísticas.

Una división general y aproximada del área lingüística latinoamericana en tierras bajas y tierras altas revela rasgos básicos al nivel fonético. Según esto, el consonantismo en las tierras bajas es inestable, mientras que el vocálico puede calificarse de estable. En las tierras altas, en cambio, el español se caracteriza por un consonantismo estable y un vocálico inestable (cf. Dietrich & Noll 2012: 228).

En cuanto al consonantismo, el así llamado seseo puede considerarse una característica fónica común tanto para las tierras altas como para las tierras bajas, que distingue al español latinoamericano del castellano. Se entiende como la coincidencia de los fonemas castellanos /s/ y /θ/ en una sola /s/. Esto significa que palabras como *casa* y *caza* son homófonas en Latinoamérica y se pronuncian de forma idéntica (cf. Becker 2013: 293). Otro fenómeno que hay que mencionar en este contexto es el yeísmo, que no es un fenómeno generalizado en toda América Latina, pero sí se utilizan en muchas partes. Se entiende como la coincidencia de los dos fonemas /ʎ/ y /j/ para formar /j/. Así, palabras como *pollo* y *poyo* o *halla* y *haya* suelen pronunciarse de forma idéntica en las variedades latinoamericanas, de modo que no se reconoce ninguna diferencia (cf. Dietrich & Noll 2012: 229).

Con respecto a la morfosintaxis, también hay algunas características que se dan en casi toda América Latina. Por ejemplo, la 2ª persona del plural no está presente en el pronombre personal. Esto significa que *ustedes* funciona como única forma en el plural (cf. Becker 2013: 293). Además, en muchas zonas lingüísticas de América Latina, la 2ª persona del singular, es decir, el *tú*, se sustituye por un *vos*. Este fenómeno lingüístico se denomina voseo y se adoptó como forma íntima de dirigirse a alguien, como en España hacia el año 1500 (cf. Dietrich & Noll 2012: 231).

En cuanto a los tiempos verbales, el español de América Latina también presenta algunas peculiaridades generalmente extendidas. Por ejemplo, el futuro compuesto, es decir, *ir + a futuro*, se prefiere al futuro simple en toda América Latina (cf. Salvador Plans 2010: 575). En cambio, cuando se utiliza el tiempo pasado, la forma compuesta,

es decir, el pretérito compuesto, se utiliza con menos frecuencia. Por lo general, en América Latina se prefiere el pretérito indefinido para todas las narraciones con referencia al pasado (cf. Dietrich & Noll 2012: 231). Además, el uso de los sufijos diminutivos *-ito/-ita* está muy extendido en los adverbios, así como en el pronombre de totalidad *todo*. De manera similar, el sufijo *-azo*, que tiene un efecto aumentativo (cf. Dietrich & Noll 2012: 231).

2.5.1. México

La primera impresión que el español mexicano puede producir en un observador medianamente atento es la que se trata de un habla sumamente conservadora. Y, en efecto, no son pocos los casos en que el habla de México ha conservado antiguos modos de decir, sin dejarse arrastrar por las innovaciones realizadas en otras zonas de la comunidad lingüística española (Lope Blanch 1964: 79).

Una descripción de la zona de México en términos generales de fonética, morfosintáctica y léxico puede resultar muy superficial, ya que la misma zona lingüística se subdivide a menudo en más zonas dialectales (por ejemplo, Ureña en 5 regiones). Sin embargo, como también indica la cita de Lope Blanch, hay algunas características comunes en el español mexicano que tienen un carácter conservador. Por eso, este trabajo intenta mostrar las características más extendidas en la zona mexicana.

Como ya se ha explicado, a menudo se realiza una división en tierras bajas y tierras altas como clasificación aproximada. También en México se puede hablar de un consonantismo estable en las zonas del altiplano en cuanto al nivel fonético, así como de una tendencia a reducir las vocales no acentuadas. En las zonas de las tierras bajas, existe un vocálico estable y al mismo tiempo los hablantes tienden a omitir las consonantes (cf. Noll 2019: 29). En cuanto a la fonética, las particularidades de las regiones del altiplano en México se consideran típicas del español mexicano (cf. Gugenberger 2014: 110), por lo que este trabajo se basa principalmente en estas características. En lo que respecta al vocalismo, la relajación de las vocales o incluso la ausencia de vocales no acentuadas (también llamadas vocales caedizas o caducas) es típica en México. Este fenómeno se ilustra con el ejemplo de *tantos* ['tant^os] (cf. Lope Blanch 1983: 57 ss.). Además, son comunes las variaciones entre las vocales /e/ y /i/, así como entre /o/ y /u/. El cierre de los vocales /e/ > [i] y /o/ > [u] en posición

final también es característico del español de México. En general, los hiatos /e.a/, /e.o/, /o.a/ y /o.e/ son frecuentemente diptongados (cf. Fernando Lara 2010: 563). En cuanto al consonantismo, el yeísmo está muy extendido en México, con una tendencia esporádica hacia el žeísmo como se observa, por ejemplo, en la palabra *yo* [ʒo] (cf. Lope Blanch 1983: 113ss.). La estabilidad del consonantismo se manifiesta, por un lado, en la pronunciación de las /b, d, g/ intervocálicas y, por otro, en la clara articulación de las consonantes en secuencias fonéticas como [kst] (*texto*), [ksk] (*exquisito*) o [bst] (*abstracto*). En el español mexicano, la asibilación de la /r/ es también muy rara y se produce casi exclusivamente antes de una pausa (cf. Lope Blanch 2000: 82s.).

Con respecto al área morfosintáctica, las peculiaridades de los pasados se mantienen también en el español mexicano. Mientras que el indefinido se utiliza para la mayoría de las acciones del pasado, el perfecto compuesto asume el papel del imperfecto al funcionar como expresión de un curso o de una acción repetitiva (cf. Lope Blanch 1983: 131ss.). Sin embargo, en general, no hay que ignorar las diferencias entre el uso oral y el escrito de la lengua. Especialmente en lo que respecta a los verbos, es interesante observar que la forma *-ra-* del imperfecto de subjuntivo sustituye a menudo al indefinido o incluso al condicional en el uso oral (cf. Knauer 2016: 37). Además, las perífrasis de gerundio en combinación con el verbo *ir* y las diversas acepciones se consideran especiales (cf. Kubarth 1987: 74). Algunos ejemplos serían “[...] *voy acabando* (*estoy a punto de acabar*), *voy llegando ahorita* (*acabo de llegar*), *estábamos hablando de él ¡y que va llegando él mismito!* (*de repente, inesperadamente llega él*)” (Gugenberger 2014: 112). A diferencia de otras zonas lingüísticas de América Latina, México es una zona principalmente de tuteo. Sólo en Tabasco y Chiapas aparece el voseo (cf. Kubarth 1987: 74). Otro rasgo morfosintáctico del español mexicano, así como extendido en América Latina en general, es el loísmo. A diferencia del castellano, en el que se utiliza *le/les* para los pronombres de objeto directo de persona, con el loísmo se utiliza también para las personas *lo/los* (cf. Noll 2019: 45). Otra característica del español mexicano es la preposición *hasta*, que no requiere un adverbio negativo y, sin embargo, tiene el mismo significado (cf. Mackenzie 2001: 141).

En términos de léxico, el español mexicano estándar exhibe una proporción relativamente baja de indigenismos, especialmente del náhuatl. La proporción de indigenismos es aún menor en las formas de vida urbanas, ya que la mayoría de los préstamos se remonta a ámbitos de la vida rural tradicional (cf. Gugenberger 2014: 112). Los principales préstamos son sustantivos o verbos derivados de sustantivos, como *enchilarse* (molestarse) , *jilotear* (comenzar a echar el jilote), *enjitomatar* (preparar un guisado con jitomate), *petatearse* (morirse) (Moreno de Alba 2003: 454). En general, sin embargo, el español de México se caracteriza principalmente por los arcaísmos y anglicismos (cf. Kubarth 1987: 75). Según esto, forman parte del español latinoamericano los términos que los colonizadores de España difundieron por América Latina a partir del siglo XV. Sin embargo, estos términos ya son obsoletos en la actualidad en España. Según Morena de Alba (2003: 415), algunos ejemplos seleccionados son: *aburrición* (aburrimiento), *balde* (cubo), *botar* (tirar), *capaz* (fácil), *desvestirse* (desnudarse), *enojarse* (enfadarse), *hechizo* (hecho a mano), *rezago* (atraso), *sancochar* (cocer a medias), *temblor* (terremoto). Por otra parte, además de los arcaísmos y anglicismos, surgieron en el español mexicano actual una serie de neologismos como *deponer* (vomitar), *picoso* (picante), *rentar* (alquilar), *alberca* (piscina), *nevería* (heladería) y *gis* (tiza) (cf. Morena de Alba 2003: 416).

2.5.2. El Caribe

Desde el punto de vista fonético, el español del Caribe puede describirse como una variedad de tierras bajas y, por lo tanto, tiene un vocalismo estable y un consonantismo inestable en posición silábica-final (cf. Rudorff 2014: 100). Es típico que las vocales se pronuncien más largas debido a la pérdida de consonantes, como se puede ver en el ejemplo de *mismo* ['mi:mo] (cf. Noll 2019: 31). Además, los hablantes del español cubano omiten la implosiva /s/, lo que puede dar lugar a una ligera apertura de las vocales precedentes /e/ y /o/ (cf. Vaquero 1996: 56). Otra característica del español caribeño es que las implosivas /r/ y /l/ están neutralizadas (cf. Lipski 1994: 257). La inestabilidad de la /d/ intervocálica es también un rasgo típico del español caribeño. Puede debilitarse como en *médico* ['mei̯ko] u omitirse en el caso de *todo* [too] (cf. Noll 2019: 38). Además, en el Caribe, hay una tendencia a aspirar /s/ en posición implosiva a una respiración [h] o a la elisión como por ejemplo fantástico [fan'ta^htiko] o las casas [la^h'kasa^h – la^h'kasa]. A veces incluso la [h] se pronuncia en el

sonido inicial y /x/ se realiza a menudo como una /h/ débil como en *rojo* ['rroho] (cf. Rudorff 2014: 100).

En cuanto al aspecto morfosintáctico, el voseo es poco frecuente en el español caribeño. En el Caribe, el *tú* se utiliza principalmente para las formas íntimas de dirigirse a los demás (cf. Kubarth 1987: 91). Además, el uso del plural tiene características especiales en el español caribeño, ya que se añade -se a una vocal final acentuada, por ejemplo en *maní* > *manise* (cf. Rudorff 2014: 101). Otro rasgo morfosintáctico del español caribeño es el uso superfluo de pronombres de sujeto en construcciones como *ya tú sabes* (cf. Alba 2004: 122 ss.). Algunos fenómenos son, por supuesto, también específicos de cada país. En la República Dominicana, por ejemplo, es característico que las clases sociales más bajas redupliquen el *no* en una postposición como *Nosotros no queremos no* (cf. Alba 2004: 121s.). En Cuba, por ejemplo, el adverbio *más* se combina con una palabra de negación: *más nunca* (cf. Lipski 2004: 258).

En el ámbito léxico, el español caribeño contiene una pequeña proporción de préstamos de las lenguas indígenas arawak y caribe. Sin embargo, los indigenismos que han encontrado un lugar en la lengua española tienen un alto estatus y se utilizan con frecuencia. Por ejemplo, el término *caoba* se remonta a un préstamo (cf. Alba 1995: 49s.). Además, hay préstamos del náhuatl o del quechua, que caracterizan el vocabulario cotidiano. Asimismo, el español caribeño también se caracteriza por africanismos como *el mambo* o *la bachata*, especialmente en el ámbito de la música (cf. Alba 1995: 55).

2.5.3. Centroamérica – Colombia – Venezuela

Centroamérica, con Colombia y Venezuela, es una zona lingüística muy compleja en comparación con otras. Las razones son la extensión espacial, la diversidad topográfica y, sobre todo, las numerosas lenguas indígenas y creolizadas (cf. Rudorff 2014: 102).

En el ámbito fonético, el español de esta zona dialectal coincide predominantemente con las características de las tierras altas. Esto significa que el vocalismo puede ser descrito como inestable. Sin embargo, en lo que respecta al sistema consonántico,

hay que tener en cuenta la gran diversidad regional, por lo que resulta muy difícil hacer afirmaciones generales sobre las características a este respecto. En general, el vocalismo inestable es más evidente en las vocales no acentuadas: *dispertar* (*despertar*), *sepolutra* (*sepultura*), *escrebir* (*escribir*), *dicir* (*decir*) (cf. Quesada Pacheco 1996: 103). Además, los hiatos se resuelven principalmente: cuando la segunda vocal es acentuada, se produce una diptongación como en *peor* > ['pjoɾ]; cuando la primera vocal es acentuada, se produce una epéntesis como en *sandía* > [san'dija]. La diptongación está presente en toda Centroamérica, mientras que la epéntesis sólo se da en Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y el noroeste de Costa Rica (cf. Rudorff 2014: 102). En cuanto a las consonantes, en general se observa que las plosivas sordas /p, t, k/ cambian de posición implosiva y se vocalizan con frecuencia, sobre todo en las zonas rurales (cf. Quesada Pacheco 1996: 103). La /s/ en el español centroamericano se mantiene como /s/ o se aspira, según la región, también al principio de la palabra: *santa* ['hanta]. La /f/ se pronuncia normalmente de forma bilabial o también aspirada en algunas regiones (Quesada Pacheco 2010: 39). Otra peculiaridad es que la /j/ intervocálica no se pronuncia en combinación con /i/ y /e/. En general, hay que mencionar que la /n/ al final de una palabra siempre se velariza (cf. Quesada Pacheco 1996: 104 ss.). Es interesante observar que sólo en Costa Rica, Panamá y Nicaragua, así como en Colombia y Venezuela, está ausente la /d/ intervocálica, especialmente en la terminación participial *-ado* [-ao] (cf. Lipski 2004: 247).

En cuanto a la morfosintáctica del español de esta zona, existen tres formas de dirigirse: ustedeo, tuteo, voseo según la región. En general, el voseo se utiliza en gran parte de América Central. Asimismo, en Colombia y Venezuela predomina el voseo, a excepción de las regiones del Caribe. Sin embargo, desde Guatemala hasta el oeste de Panamá, el pronombre *tú* se utiliza para expresar apego, afecto y familiaridad. Entonces, dependiendo del contexto, se elige entre *vos*, *tú* y *usted* para dirigirse en estos países (Mackenzie 2001: 144). Así, aunque el voseo tiene un papel en la lengua española en toda Centroamérica, está abandonado en la educación escolar. Esto ha llevado a que el lenguaje escrito y mediático esté cada vez más influenciado por el tuteo (cf. Rudorff 2014: 105). Otra característica es que el verbo *ser* juega un papel más importante en el español centroamericano que en otras variedades. A menudo sustituye al verbo *estar* (cf. Mackenzie 2001: 144). También son interesantes las

perífrasis como de nosotros en lugar de nuestro o de él en lugar de suyo. Además, los verbos de movimiento se combinan a menudo con la preposición *a*, así como *entró a la casa* (cf. Quesada Pacheco 1996: 106s.). Otro rasgo destacable en los países de El Salvador, Honduras y Nicaragua es el uso de las palabras *hasta* y *desde*: mientras que *hasta* describe el comienzo de una acción, *desde* se utiliza para el final (cf. Quesada Pacheco 1996: 108).

Al igual que en otras zonas de América Latina, las lenguas indígenas desempeñan un papel importante en el vocabulario de América Central, así como de Colombia y Venezuela. Sobre todo, las lenguas indígenas náhuatl, arawak, caribe, pero también el quechua, tuvieron una influencia decisiva en la lengua española de la región (cf. Penny 2002: 275s.; Quesada Pacheco 1996: 111s.). En general, la mayoría de los préstamos procede de los ámbitos de la flora y la fauna, las costumbres, la alimentación y los entornos de trabajo y de vida (cf. Rudorff 2014: 105). Mientras que las palabras prestadas por los arawak y los caribeños, como *guayaba* y *papaya*, datan del primer período de las conquistas, las palabras del náhuatl sólo se incorporaron más tarde. Algunos de sus ejemplos son *guaro*, *atol* o *chichigua* (cf. Mackenzie 2001: 145). Los españoles de Centroamérica también entraron en contacto con las lenguas africanas, pero la influencia de éstas es bastante reducida, ya que cuando llegaron ya habían abandonado sus lenguas. Sin embargo, algunos sufijos del ámbito musical, como *-amba*, *-anga*, *ongo*, se remontan a orígenes africanos. Además, la lengua inglesa también tuvo una influencia formativa en el español de América Latina (cf. Quesada Pacheco 1996: 111 y ss.). Por supuesto, sobre todo en el ámbito del léxico, hay muchos términos específicos de cada país, como *canche* (rubio) en Guatemala (cf. Lipski 2004: 285), *andén* (pavimento) o *bicho* (niño pequeño) en El Salvador (cf. Lipski 2004: 279), *suelto* (cambio) en Nicaragua (cf. Lipski 2004: 292), o *chicha* (zumo de frutas) en Panamá (cf. Lipski 2004: 323).

2.5.4. Los Andes

El español de los Andes se formó a través del contacto con muchas lenguas diferentes y, sobre todo, diversas. En el campo de la fonética, existe un desacuerdo sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español andino. En general, sin embargo, se describe el español andino como caracterizado por un vocalismo inestable. Esto

puede observarse en la reducción de las vocales a /a/, /i/ y /u/ o en las variaciones (cf. Álvarez & Chumaceiro 2014: 91s.). En consecuencia, las vocales anteriores /e/ y /i/ se intercambian a menudo, así como las dos vocales posteriores /o/ y /u/, independientemente de si están acentuadas o no. Ejemplos de ello serían: *octobre* en lugar de *octubre* o *sigoro* en lugar de *seguro*. Este fenómeno también se denomina efecto de motosidad (cf. Calvo Pérez 2008). El español andino se cuenta generalmente entre las tierras altas y, por tanto, tiene un consonantismo implosivo estable (cf. Álvarez & Chumaceiro 2014: 92). En los Andes, el seseo tiene un papel especialmente importante, que consiste en una realización apicoalveolar muy tensa de la /s/ (cf. Calvo 2008: 194). Lo que resulta interesante en relación con el fenómeno del yeísmo/lleísmo es que en el español andino peruano se distinguen /y/ o /j/ y /ʎ/, pero sin una sistemática implícita. Así lo demuestra el hecho de que un mismo hablante pronuncie *belleza* como [be'yesa] y *llamarada* como [ʎama'ra^da] (cf. Calvo 2008: 194). Granda (1994) considera que este fenómeno es una transferencia del quechua (cf. Álvarez & Chumaceiro 2014: 92). Según Calvo (2008), la asibilación de las vibrantes al final de las sílabas también es típica del español andino. Además, llama la atención que, sobre todo en los dialectos del español andino, la /d/ intervocálica se realiza con más fuerza y tensión, de forma similar a Ecuador, donde también se conserva en comparación con las regiones costeras (cf. Álvarez & Chumaceiro 2014: 92).

En el ámbito de la morfología y la sintaxis, existen algunas peculiaridades en el español andino que no se corresponden con el sistema del español estándar. Las mayores peculiaridades se encuentran en el sistema de clíticos y tiempos (cf. Álvarez & Chumaceiro 2014: 93). En cuanto a la variación de los clíticos, tanto el leísmo como el loísmo se encuentran en el español andino, a menudo en la misma región y con el mismo hablante. Además, Caravedo (1996) muestra que ciertos rasgos relativos al sistema verbal han sido adoptados del quechua. Según esto, el pretérito perfecto se utiliza para expresar que el hablante no está involucrado en la acción por sí mismo o que la información proviene de un tercero (cf. Álvarez & Chumaceiro 2014: 94). Además, es frecuente el uso de diminutivos en el español andino (cf. Caravedo 1996: 549 ss.). Como describe Calvo (2008), el artículo definido se omite con más frecuencia que el indefinido (cf. Álvarez & Chumaceiro 2014: 94).

En el campo del léxico, se encuentran muchos préstamos de lenguas indígenas, especialmente quechua y aimara. Las palabras cotidianas derivadas del quechua incluyen *caucho*, *coca*, *guanaco*, *llama*, *puma* o *vicuña* (cf. Tovar 1964 en Álvarez & Chumaceiro 2014: 94). Sin embargo, algunas palabras del español andino están restringidas a determinados países. En Bolivia, por ejemplo, se dice *calancho* para referirse a una persona desnuda u *opa* para referirse a una persona estúpida (cf. Lipski 1994: 195 ss.), mientras que en Ecuador se dice *chumar* para describir una persona borracha u *omoto* para referirse a una persona pequeña (cf. Lipski 1994: 253). En Perú, las palomitas de maíz se llaman *cancha* y se usan *chacra* para designar una pequeña granja (cf. Lipski 1994: 327).

2.5.5. El Cono Sur

En la zona dialectal del Cono Sur, se suele distinguir entre dos grandes modalidades: rioplatense o austral y chilena. En general, se sostiene que el español de Río de la Plata es el más alejado del español estándar en cuanto a pronunciación, vocabulario, sintaxis y entonación (cf. Bein 2014: 72). El español de Chile tiene algunas características que difieren del rioplatense. Por esta razón, siempre se presentarán primero las características generales del español del Cono Sur, seguidas de algunas particularidades del español de Chile.

En cuanto a la fonética, se puede decir que los hablantes de la zona suelen alargar las vocales tónicas. Además, en cuanto al consonantismo, tienden a aspirar y asimilar la /s/ en posición silábica-final: *basta* [ba^hta] o *las mesas* [la^hmesa^h] (cf. Moreno-Fernández 2020: 120). El seseo también es característico en esta zona dialectal. En consecuencia, no hay distinción entre los dos fonemas /s/ y /θ/, ya que coinciden para formar /s/ (cf. Bein 2014: 73). El yeísmo con pronunciación palatal tensa también es común en el español de Río de la Plata. Este fenómeno se denomina rehilamiento, "porque se produce un rozamiento intenso en el paladar, que puede tener und resultado sordo, representado como [š] o como [j], o sonoro, representado como [ž] o como [ʒ] [...]" (Moreno-Fernández 2020: 120). En general, con respecto al yeísmo, en el oeste y norte de Argentina los fonemas /ʎ/ y /j/ se realizan como [j], mientras que en el este de Argentina y Uruguay se realizan como [ž] (žeismo) y en el sur de Uruguay como [š] (šeismo) (cf. Bein 2014: 74). Además, los hablantes de español del Cono Sur tienden a omitir la -d, como en *comprado* [com'prao] (cf. Moreno-Fernández 2020:

121). En cuanto a la fonética del español de Chile, existe una tendencia a la pronunciación poco tensa de la velar /x/: *inteligente* [inteli'hjente] y también la pronunciación poco tensa de che: *mucho* ['mutso]/['mufo] (cf. Moreno-Fernández 2020: 122).

Probablemente el rasgo más característico de Cono Sur es el uso extendido del voseo. Esto se limita principalmente a Argentina, Paraguay y Uruguay. En Argentina, el voseo goza del mayor estatus social de toda América Latina (cf. Moreno-Fernández 2020: 120). Las formas verbales de voseos en presente de indicativo se acentúan aquí en la última sílaba, como en *cantás* [kan'tas]. En el plural, se utiliza *ustedes* en lugar de *vosotros* para la forma confidencial de dirigirse a los demás. Otra particularidad del español de Uruguay es que utilizan el llamado voseo mixto verbal, combinando *tú* y la forma voseo del verbo. En cuanto a los pronombres, llama la atención que en casi todas partes se utiliza el acusativo de los pronombres de 3ª persona (*lo, la, los, las*), independientemente de que se trate de personas u objetos. Esto implica a su vez que no hay leísmo en esta zona dialectal (cf. Bein 2014: 74). Chile también se desmarca un poco de los rasgos de esta zona en que los hablantes alternan el tuteo y el voseo. También se observa que en las regiones urbanas es característico el uso de (se) *me le*: *se me quiso como arrepentir* (Moreno-Fernández 2020: 122).

En el Cono Sur, hay una gran cantidad de lexemas específicos de la región que se remontan a diferentes orígenes. Algunos lexemas característicos seleccionados de la región son, por ejemplo: *al pedo* por inútil, *bancarse* por soportar, *boludo* por tonto, *colectivo* por autobús, *pileta* por piscina o *zapallo* por calabaza (Moreno-Fernández 2020: 121). El vocabulario argentino y uruguayo está fuertemente influenciado por el italiano: *laburo* por trabajo o *nona* por abuela (cf. Bein 2014: 75). Pero algunas palabras de las lenguas indígenas, como el guaraní, también se han incorporado al español: *caraí* por señor o *mitaí* por niño. Asimismo, algunas palabras como *cancha* o *paspar* provienen del quechua (cf. Moreno-Fernández 2020: 121). En el español de Chile también hay algunos chilenismos como *cahuín* para problema o *paco* para agente de policía. Asimismo, existen lexemas de origen mapuche como *pololear* para tener novio (cf. Moreno-Fernández 2020: 122). Otra característica importante es que hay otras palabras tabú que en las demás variedades del español: por ejemplo, el verbo *coger* debe usarse con precaución, porque en el Río de la Plata representa

vulgarmente el acto sexual. Por ello, este verbo suele evitarse y sustituirse por otros verbos como tomar (cf. Bein 2014: 75).

2.6. Las características más importantes en la enseñanza del español en la escuela

Como se ha visto en los capítulos anteriores, existen numerosas características de las variedades latinoamericanas del español. Muchas de estas características suelen ser específicas sólo de ciertas regiones. Especialmente los rasgos fonéticos y léxicos de las variedades suelen referirse sólo a regiones individuales. Por lo tanto, no se puede esperar que los profesores de español integren todas estas características en las clases de español de Austria. En consecuencia, se plantea la cuestión de cuál de estas numerosas características debe desempeñar ahora un papel en la enseñanza del español austriaco. Para poder acotar esto, son especialmente adecuadas las obras de introducción a la lingüística del español, que presentan las características más conocidas de las variedades latinoamericanas. De este modo, se crea una conciencia de las diferentes variedades de la lengua española y, por tanto, de su pluricentrismo entre los estudiantes de español a través de las características más comunes.

Según las obras de introducción a la lingüística del español, los rasgos más conocidos de las variedades latinoamericanas del español en el ámbito fonético incluyen sobre todo el yeísmo, el žeísmo, el seseo y la aspiración de la sibilante /s/ en la sílaba o en la terminación de la palabra (cf. Becker 2013: 294; Dietrich & Noll 2012: 229ss.). Esto no significa, por supuesto, que las diferencias fonéticas específicas de cada país no puedan abordarse también, por ejemplo, en el contexto de las unidades didácticas de estudios regionales. En el ámbito morfosintáctico se mencionan el voseo, la coincidencia de segunda y tercera persona del plural, el *ir a futuro* y el mayor uso de diminutivos (cf. Kabatek & Pusch 2011: 292; Becker 2013: 295; Dietrich & Noll 2012: 229ss.). Abordar las diferencias de vocabulario resulta todo un reto, ya que abarcan una amplia gama de temas y, en parte, también son muy específicos de cada región. Por esta razón, sería una buena idea resumir las peculiaridades léxicas tema por tema en las clases de español. Esto significaría que las características especiales del léxico de las variedades latinoamericanas se incluirían en ciertos temas centrales de las clases de español, como comer y beber, ir de compras, vestirse o direcciones y viajes.

Por lo tanto, se deben abordar áreas importantes de la vida, que también son relevantes para los estudiantes, con respecto a las diferencias entre las variedades.

3. Situación actual de la investigación

3.1. Normas educativas austriacas

Las consideraciones lingüísticas demuestran que la lengua española es mucho más que una variedad europea estándar. Por ello, cabe suponer que el español, como lengua pluricéntrica, debe ser recogido también en sus diferentes variedades en el contexto educativo. El término pluricéntrico es pertinente en el contexto de la lengua española por el tamaño del área lingüística y la existencia de diferentes centros locales de igual valor con diferencias en el uso de la lengua, pero también por una cierta uniformidad de la misma. La designación del español como lengua mundial sobre la base de estos rasgos comunes, pero también de los estándares regionalmente divergentes, se ha fundamentado en los últimos años por diversos investigadores como Oesterreicher (2001) o Lebsanft (2004).

El plan de estudios austriaco para las lenguas extranjeras vivas establece la importancia de integrar la riqueza de las variedades en el contexto escolar (Bmbwf 2018):

Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessenschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrt Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca), ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen.

Tal y como establece el plan de estudios austriaco para las lenguas extranjeras, las variedades lingüísticas nacionales también deben incorporarse a las clases de español. Además, hay que tener en cuenta e integrar el contacto con variantes de pronunciación no nativas. Cabe señalar aquí que la formulación variedades lingüísticas nacionales no es del todo concluyente, ya que, especialmente en el mundo hispanohablante, las variedades lingüísticas no pueden definirse claramente en función de las fronteras de los Estados-nación, sino que representan fenómenos históricamente desarrollados y suprarregionales.

La integración ejemplar de las variedades lingüísticas nacionales, tal y como se menciona aquí, en las clases de español suele tener lugar en la práctica mediante la referencia a un país concreto. Un ejemplo de esto es la tematización del voseo en relación con Argentina. Sin embargo, siempre hay que tener en cuenta que la mayoría de las variedades del español no se refieren a un estado nacional concreto, sino, como ya se ha dicho, a una región lingüística que puede extenderse por varias fronteras estatales. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que dentro de un Estado también pueden darse varias variedades lingüísticas que no pueden resumirse en una variedad lingüística nacional concreta.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) también considera la competencia de reconocer variación lingüística como aspecto integral de la competencia sociolingüística (cf. Europarat 2001: 120).

En relación con la enseñanza del español, los profesores están obligados a incluir diferentes variedades de la lengua en sus clases. Esto significa, por tanto, que las variedades de América Latina también deberían tener su lugar en la enseñanza del español en Austria.

3.2. La perspectiva eurocéntrica en la enseñanza del español

En principio, se ha investigado poco en el ámbito de la investigación sobre las posibles perspectivas eurocéntricas en la enseñanza del español en Austria. Entonces, para establecer una relación entre el concepto de eurocentrismo y la enseñanza del español en Austria, primero hay que explicar el término eurocentrismo. El concepto eurocentrismo implica una visión conformada por las normas europeas. Según Basu (1999: 8), el eurocentrismo es

[...] eine Denk- und Handlungsstruktur, aufgrund derer der Anspruch erhoben wird, das in Europa entstandene rational wissenschaftliche Denken und Handeln sei universal und der einzig gültige Maßstab für die Bewertung anderer Kulturen.

Aunque el pensamiento eurocéntrico suele asociarse con la cultura, también puede relacionarse con el uso de las lenguas. Por lo tanto, favorecer una variedad europea

estándar frente a las variedades latinoamericanas puede entenderse como una forma de pensamiento eurocéntrica.

En cuanto a la enseñanza austriaca del español y la integración de las variedades latinoamericanas, hay que destacar que este tema ha sido poco investigado hasta ahora. Básicamente, según la investigación de los libros de texto, se sabe que el español europeo está fuertemente en primer plano (cf. Montemayor & Neusius 2017: 185). Pustka y Bäumlér (2021) confirman estos supuestos en su investigación sobre la enseñanza del español por parte de estudiantes austriacos y alemanes de español. En concreto, su investigación muestra que los profesores hablan principalmente español europeo. Además, el análisis de los dos libros de texto *Encuentros* y *Adelante* muestra claramente que predomina la variedad madrileña. La consecuencia de esto parece ser que los estudiantes de primer año pueden reconocer fácilmente el español de Madrid, mientras que identificar el acento mexicano ya resulta más difícil. Sin embargo, el estudio reveló que los estudiantes españoles muestran un gran interés por América Latina.

4. Estudio empírico de la enseñanza del español en Austria

4.1 Metodología análisis de los libros de texto

En los siguientes capítulos se presentan los resultados del análisis de los volúmenes mencionados de los cinco libros de texto españoles de la muestra *Caminos Austria*, *Nuevas Perspectivas*, *Con gusto*, *Gente joven* y *¡Apúntate!*. Para el análisis del libro de texto, se utiliza un análisis de contenido cuantitativo con aspectos cualitativos para una explicación más detallada. En el análisis, se cuentan página por página las menciones explícitas de rasgos latinoamericanos en todos los libros de texto mencionados y se calcula un porcentaje de tematización explícita. Las menciones explícitas son cuadros en los que se discute el contenido, pequeños ejercicios para trabajar el contenido, listas de vocabulario o textos completos sobre una variedad. Además, las referencias a los rasgos del español latinoamericano se dividen en los tres ámbitos de la fonética, la morfosintáctica y el léxico para examinar qué tipo de rasgo es más probable que se aborde. Así, página por página, se otorga 1 punto por una tematización explícita de una característica de las variedades latinoamericanas o 0 puntos por una página sin mención explícita. A continuación, se calcula con Excel el porcentaje de páginas con tematización explícita de las características de las variedades latinoamericanas. Los resultados se refieren, por tanto, al porcentaje de

menciones explícitas de las características latinoamericanas en relación con el número total de páginas de cada libro de texto. A continuación se comparan los porcentajes calculados para los distintos libros de texto estudiados. También se dan ejemplos explícitos de todos los libros de texto para fundamentar los datos. A continuación se discuten los resultados con el tema del eurocentrismo en la enseñanza del español en Austria.

4.2 Análisis de los libros de texto

El análisis de los libros de texto muestra, como se puede observar en el gráfico siguiente, que la serie de libros de texto *Con gusto nuevo* es la que tiene el mayor porcentaje de menciones explícitas a las peculiaridades lingüísticas del español latinoamericano, seguida de cerca por la serie *Caminos Austria*. Las dos series de libros de texto *Gente joven* y *Nuevas Perspectivas Austria* tienen una cuota de alrededor del 3%, mientras que *¡Apúntate!*, con un 2% del número total de páginas, menciona explícitamente las diferencias entre el español de América Latina y el de España.

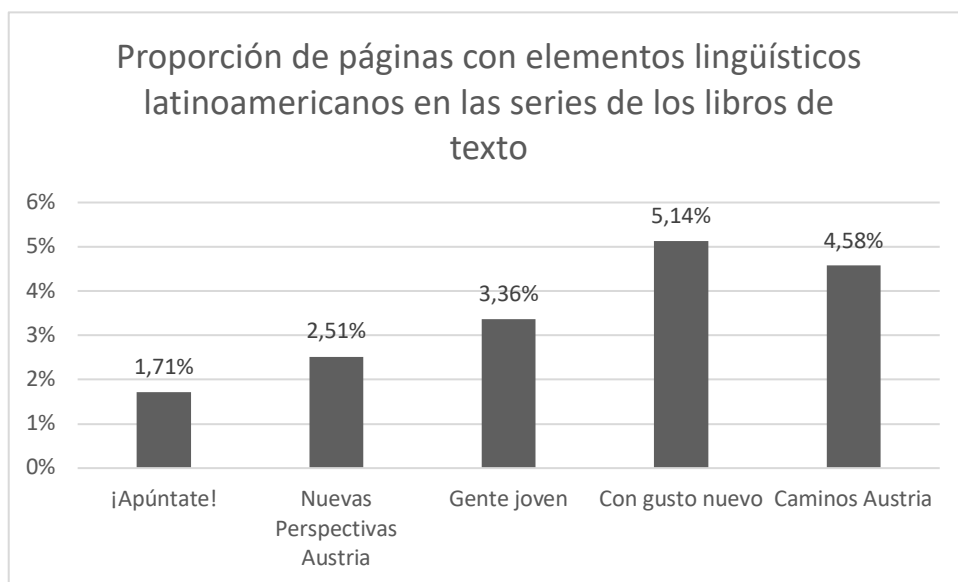


Ilustración 5: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en las series de los libros de texto

A continuación se presentarán los resultados de cada uno de los libros de texto analizados.

4.2.1 Caminos Austria

Los 3 volúmenes de *Caminos Austria* analizados tienen una estructura idéntica y se dividen en un total de nueve Unidades y tres Revueltos, que siempre se producen después de tres unidades. En cuanto al tamaño de los libros de texto, los tres volúmenes tienen aproximadamente el mismo número de páginas.

Como indica la tabla siguiente, el primer volumen, es decir, *Caminos Austria 1*, es el que tiene el mayor número de páginas que contienen explicaciones explícitas de determinados elementos lingüísticos del español latinoamericano, con 17 de 243. *Caminos Austria 2* tiene la proporción más baja con siete de 238 páginas.

	Caminos Austria 1	Caminos Austria 2	Caminos Austria 3
Páginas con mención explícita de rasgos lingüísticos del español latinoamericano	17	7	9
Páginas en total	243	238	240

Tabla 1: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en *Caminos Austria*

En términos porcentuales, esto significa que en el primer volumen de la serie *Caminos Austria*, las explicaciones explícitas de los rasgos específicos del español latinoamericano podrían encontrarse en alrededor del 7% de las páginas. En comparación, el porcentaje en *Caminos Austria 2* es del 3% y en *Caminos Austria 3* del 4% respecto a los elementos lingüísticos del español latinoamericano, como puede verse en el siguiente gráfico.

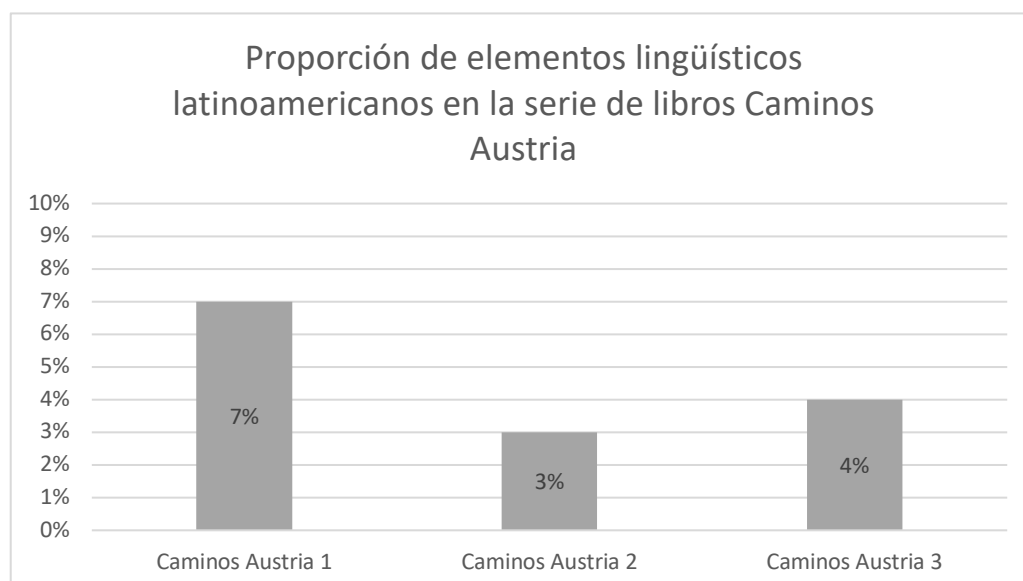


Ilustración 6: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros *Caminos Austria*

Un análisis más detallado del libro de texto *Caminos Austria 1* muestra que con alrededor del 71% la mayoría de las referencias explícitas a las características especiales de las variedades latinoamericanas se encuentran en el área léxica. Alrededor del 12% de las explicaciones explícitas corresponden al área fonética y cerca del 18% se refieren al área morfosintáctica.

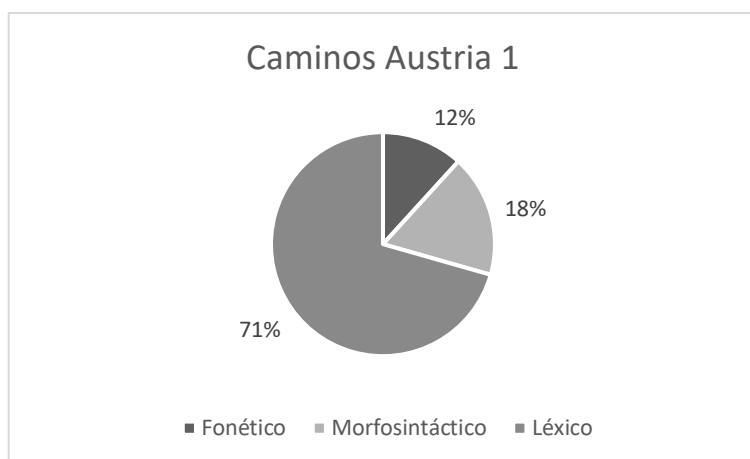


Ilustración 7: Referencias explícitas en *Caminos Austria 1*

Por lo general, el primer volumen, *Caminos Austria 1* (Bicvic et al. 2017), presenta once palabras diferentes que son típicas de América Latina. A menudo, en relación con el área léxica, se señala en pequeños recuadros que un determinado término se utiliza en América Latina, como en la página 34 *En Latinoamérica: el (teléfono) celular* o se da a los alumnos un término utilizado en América Latina, como en la página 120 y se les pide que encuentren la palabra utilizada en España:

in Spanien		in Lateinamerika
Ehemann	_____	esposo
Ehefrau	_____	esposa

Además, la lista de vocabulario estructurada por lecciones en este volumen proporciona información sobre palabras características del español latinoamericano. En concreto, nueve palabras específicas de América Latina se destacan aquí explícitamente añadiendo la marca *LA* o el país específico, como México, junto al término. De este modo, se muestra a los alumnos, en parte, de nuevo, o incluso por

primera vez, que palabras como *la papa*, *la banana* o *el taco* son características del español de América Latina. En cuanto a la fonética, se informa a los alumnos en forma de tabla de reglas generales de pronunciación que la pronunciación de la c antes de la e y la i, así como la z, se pronuncia como una s aguda en América Latina (Bicvic et al. 2017: 12). Las menciones explícitas de las diferencias en el ámbito morfosintáctico en este volumen de *Caminos Austria* se limitan a la ausencia de *vosotros* y la alternativa de *ustedes* en América Latina. Esta diferencia se menciona un total de tres veces mediante pequeños recuadros amarillos.

Un análisis más detallado del libro de texto *Caminos Austria 2* revela que aquí también la mayoría de las referencias explícitas (alrededor del 86%) se refiere al ámbito del léxico. Llama la atención que no se expliquen las diferencias fonéticas entre el español de España y el de América Latina. Por lo tanto, alrededor del 14% de las explicaciones se encuentran en el ámbito morfosintáctico.

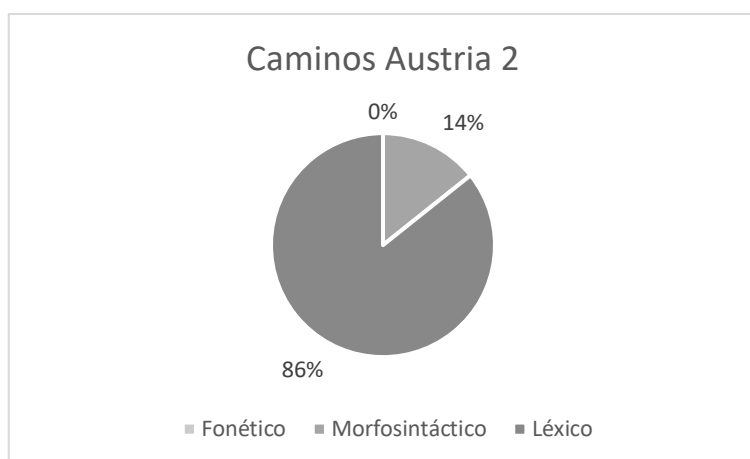


Ilustración 8: Referencias explícitas en *Caminos Austria 2*

En el volumen *Caminos Austria 2*, se incluyen once palabras características del español de América Latina en el área de léxico. Por lo que respecta a la presentación de las peculiaridades léxicas, éstas también se muestran en el segundo volumen de la serie *Caminos Austria* en forma de cuadro de referencia amarillo. Por ejemplo, en la página ocho aparece el siguiente cuadro (Bicvic et al. 2018: 8):

España	Latinoamérica
nevera	refrigerador/a, heladera
habitación	cuarto, pieza
salón	sala, living

Asimismo, la lista de vocabulario, ordenada por unidades, proporciona información sobre las peculiaridades léxicas e indica, mediante la marca LA o la denominación adicional de un país, que el término se utiliza habitualmente en él. Así, se demuestra que la maleta se llama *la valija* en Argentina y el bocadillo se llama *la once* en Chile. De nuevo, con respecto a las peculiaridades morfosintácticas, se menciona que vosotros no se utiliza en América Latina.

En cuanto al tercer volumen de la serie *Caminos Austria*, un análisis más detallado da resultados similares. También en este caso, con un 78%, es más frecuente que se den referencias a características especiales del vocabulario del español latinoamericano. En comparación con el segundo volumen, en el libro de texto *Caminos Austria 3*, con un 33% aproximadamente, se presentan al menos explicaciones individuales de las peculiaridades fonéticas. Por lo tanto, cerca del 11% de las referencias explícitas se encuentran en el ámbito morfosintáctico.

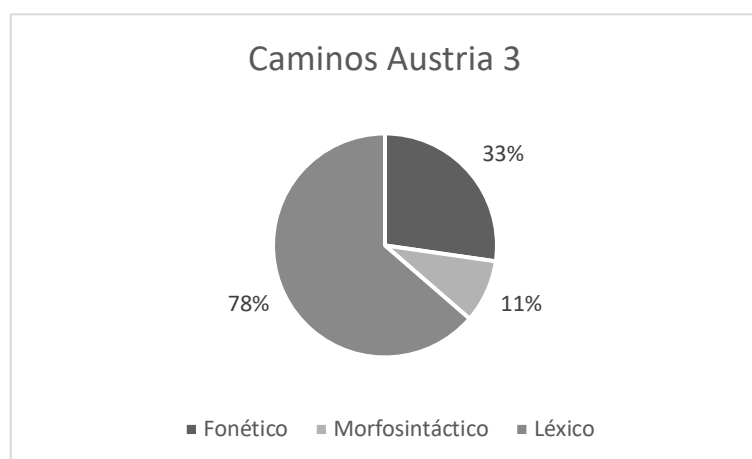


Ilustración 9: Referencias explícitas en *Caminos Austria 3*

El tercer volumen de la serie de libros de texto presenta un número de 20 palabras diferentes específicas de América Latina. Algunas peculiaridades léxicas se vuelven a destacar en este volumen en forma de tabla en comparación con el español de

España. Así, en la página 58 (Bicvic et al. 2019), se hace referencia a las diferencias léxicas mencionadas en los volúmenes anteriores:

Latinoamérica	España	Latinoamérica	España
vos		el living	
acá		la computadora	
las papas		sabés / podés	

La lista de vocabulario también está dividida en unidades y, al igual que los dos primeros volúmenes, presenta de nuevo palabras específicas de América Latina con la ayuda de la marca *LA* o la denominación de los países. En cuanto a las peculiaridades fonéticas, la página 178 ofrece la oportunidad de averiguar mediante comprensiones auditivas qué diferencias hay en la pronunciación de la <z>, la <ll>, la <y> o la <s> y para qué países son específicas estas reglas de pronunciación. En el ámbito morfosintáctico, el resumen gramatical final muestra que en algunos países la formación del imperfecto de subjuntivo se prefiere la terminación *-ase* o *-iese*.

4.2.2 Nuevas Perspectivas

Los dos primeros volúmenes de *Nuevas Perspectivas Austria* tienen una estructura similar y contienen nueve unidades y tres repeticiones llamadas *¡Preparémonos!* El tercer volumen de la serie tiene seis unidades básicas y dos *¡Preparémonos!*. A continuación, los temas y ejercicios opcionales para el examen final. En cuanto a la longitud, varía en unas 20 páginas entre los libros de texto y oscila entre 161 y 183 páginas.

Como se observa en la siguiente tabla, el primer volumen de la serie de libros de texto tiene el mayor número de explicaciones explícitas del español latinoamericano en seis de las 161 páginas. En el segundo volumen, cuatro y en el tercero tres páginas tratan de las particularidades del español en América Latina.

	Nuevas Perspectivas A1-A2	Nuevas Perspectivas A2+	Nuevas Perspectivas B1
Páginas con elementos lingüísticos latinoamericanos	6	4	3
Páginas en total	161	183	173

Tabla 2: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en *Nuevas Perspectivas*

Si se considera el porcentaje de explicaciones explícitas de los fenómenos lingüísticos en América Latina, es de un 4% en el libro *Nuevas Perspectivas A1-A2* y de aproximadamente 2% en los dos volúmenes posteriores, como se muestra en el siguiente gráfico.

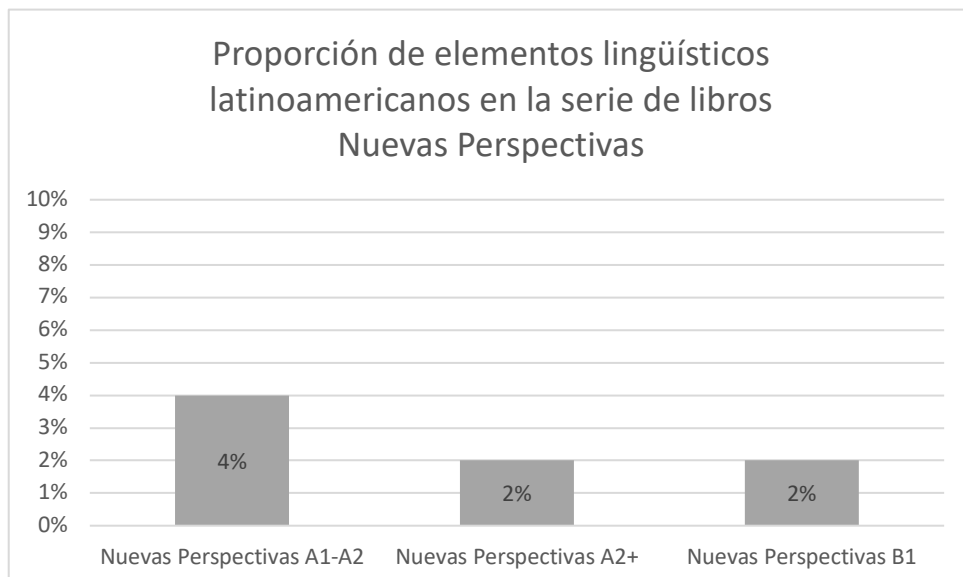


Ilustración 10: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros Nuevas Perspectivas

Un análisis más detallado de cada uno de los volúmenes indica que el primer volumen *Nuevas Perspectivas A1-A2* sólo ofrece información sobre características especiales en el área léxica.

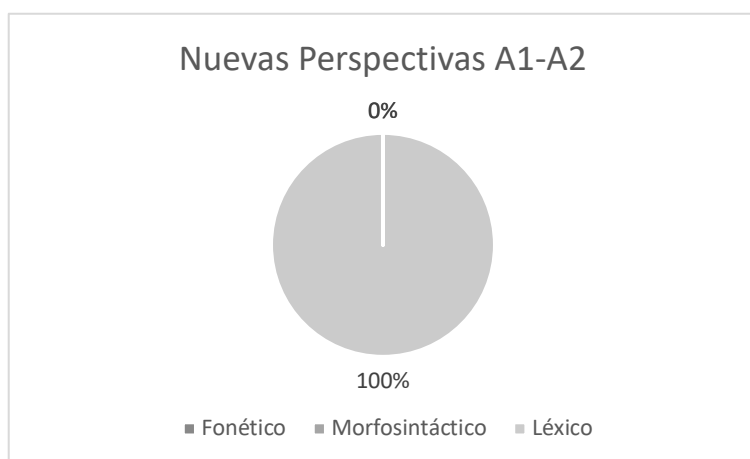


Ilustración 11: Referencias explícitas en Nuevas Perspectivas A1-A2

De este modo, las diferencias de vocabulario cotidiano se presentan en seis páginas diferentes. Básicamente, los alumnos de este volumen llegan a conocer once palabras diferentes que son típicas de América Latina. Las características especiales se destacan principalmente con recuadros de colores. En algunos casos, la característica

especial también está marcada por *LA*, como por ejemplo en la página trece (Amann 2018a: 13): *¡Chao! ¡Nos vemos! (LA)*. Además, para las comparaciones entre el español de España y el de América Latina también se utilizan listas para señalar características especiales, por ejemplo en la página 97 sobre el tema de la vivienda. También es interesante una anotación en la página 112 en la que se apunta que el verbo *coger* debe usarse con precaución y, por tanto, debe recurrirse a la alternativa *tomar*.

El análisis del segundo volumen de la serie *Nuevas Perspectivas Austria* muestra que los rasgos morfosintácticos representan el 75% de las explicaciones explícitas de las características del español latinoamericano. El 25% restante está relacionado con el vocabulario, como puede verse en el siguiente gráfico.

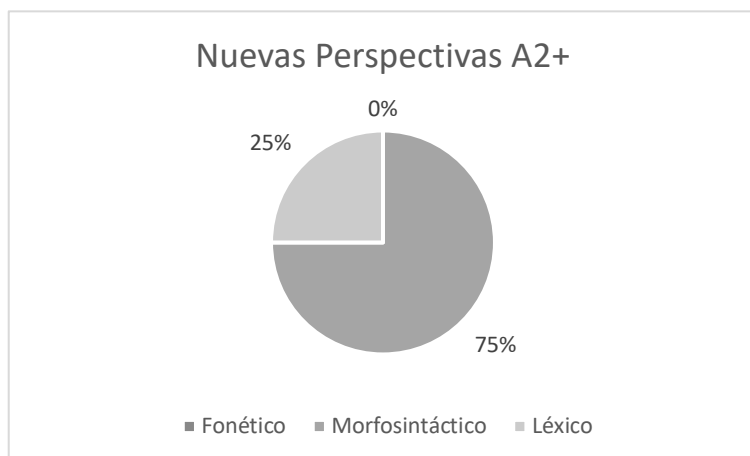


Ilustración 12: Referencias explícitas en *Nuevas Perspectivas A2+*

Apenas hay referencias a las diferencias de vocabulario. Así, se menciona una vez la designación de los habitantes de Costa Rica como *ticos/ticas* en forma de cuadro de referencia. En el ámbito de la morfosintáctica, las particularidades se mencionan a veces en texto continuo, por ejemplo en la página 30 (Amann et al. 2018b): "Ni en Guatemala ni en otros países de América Latina existe la forma verbal *ustedes*, dicen *ustedes son* en vez de *ustedes sois*. Se utilizan también muchos diminutivos (*-ito/-ita*) como, por ejemplo, *hijito/hijita*, *bajito/bajita*, etc."

El libro de texto *Nuevas Perspectivas Austria B1* tiene 3 explicaciones explícitas sobre las peculiaridades lingüísticas de América Latina.

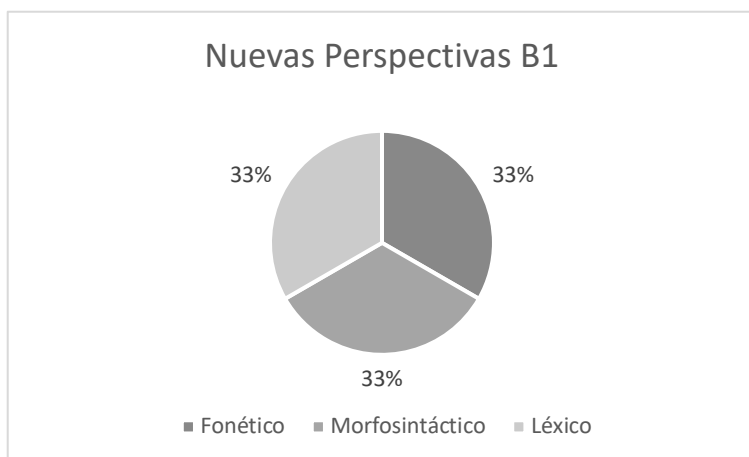


Ilustración 13: Referencias explícitas en Nuevas Perspectivas B1

En este volumen, se explica explícitamente una característica especial para cada área lingüística. Las explicaciones están todas en una página, que trata el tema *Hablamos el mismo idioma pero somos diferentes*. En cuanto a la fonética, se utiliza un texto así como una entrada en una tabla para mostrar algunas peculiaridades en la pronunciación. La principal referencia es el seseo en América Latina, que no se nombra explícitamente como tal. La misma tabla muestra el voseo como rasgo morfosintáctico y también el vocabulario específico, que se divide en los dos grupos Argentina, Paraguay, Uruguay y México. Por ejemplo, los términos *macanudo* para *estupendo* o *piola* para *listo/-a* se mencionan como característicos del primer grupo. En cambio, en México se usa *padrísimo* para *estupendo* o *menso/-a* para *tonto/-a* (Amann et al. 2019: 115). Básicamente, en esta página se presentan un total de 18 nuevas palabras específicas de los países latinoamericanos.

4.2.3 Con gusto

La serie de libros de texto *Con gusto nuevo* tiene una estructura muy similar en todos los volúmenes, que consta de doce unidades cada uno. En términos de tamaño, los tres volúmenes contienen alrededor de 245 páginas.

Como muestra la tabla siguiente, el primer volumen, *Con gusto nuevo A1*, cuenta con el mayor número de explicaciones explícitas de las particularidades del español latinoamericano. Así, en el primer volumen, 17 páginas destacan las características del español de América Latina, mientras que en el segundo volumen doce páginas y en el tercero nueve páginas abordan las peculiaridades lingüísticas.

	Con gusto nuevo A1	Con gusto nuevo A2	Con gusto nuevo B1
Páginas con elementos lingüísticos latinoamericanos	17	12	9
Páginas en total	246	247	247

Tabla 3: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en Con gusto

Esto significa que, en el libro de texto *Con gusto nuevo A1*, la información sobre las características lingüísticas del español latinoamericano se da en un 7% del total de las páginas. En el segundo volumen *Con gusto nuevo A2* es un 5% y en el tercer volumen *Con gusto nuevo B1* un 4%, como muestra el gráfico siguiente.

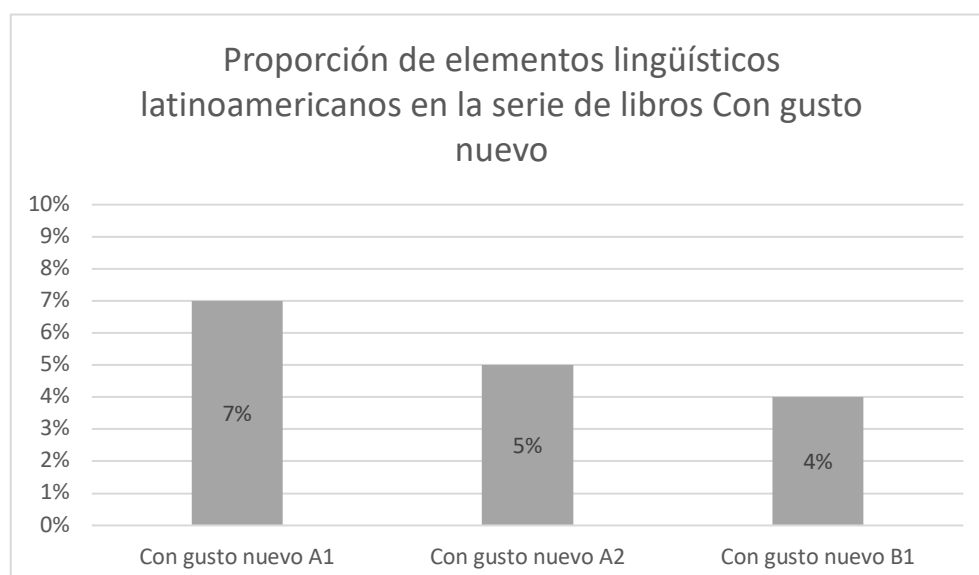


Ilustración 14: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros Con gusto nuevo

Si se analiza con más detalle el primer volumen de la serie de libros de texto, se observa que, en un 76%, se mencionan explícitamente principalmente rasgos léxicos del español latinoamericano. En consecuencia, hay dos referencias explícitas a las características fonéticas y morfosintácticas.

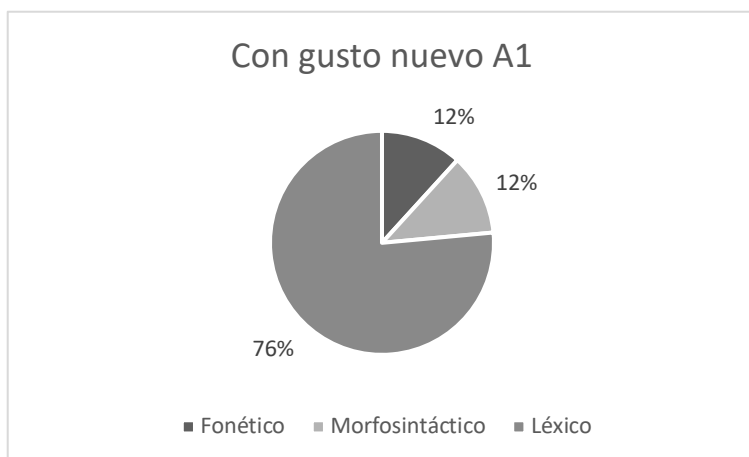


Ilustración 15: Referencias explícitas en Caminos en Con gusto nuevo A1

En general, en estas páginas se presentan un total de doce palabras específicas de América Latina. Estas peculiaridades léxicas del español latinoamericano se destacan en el libro de texto *Con gusto nuevo A1* principalmente mediante recuadros con códigos de colores. Por ejemplo, en la página 23 (Lloret Ivorra 2018), se menciona en un recuadro que *el móvil* se usa en España mientras que *el celular* es típico de América Latina. Además, al principio de algunas unidades hay textos sobre un país latinoamericano. Por ejemplo, en la página 27, uno de estos textos explica que en Latinoamérica se despide con *chao*. Además, la lista final de vocabulario, ordenada por unidades, subraya las palabras características del español latinoamericano en general o de un país concreto con la marca LA. En relación con el resaltamiento de las peculiaridades fonéticas, las diferencias de pronunciación también se explican en recuadros con códigos de colores. En la página once, por ejemplo, el seseo se retoma implícitamente al abordar la pronunciación de la /c/ y la /z/. En el ámbito de la morfosintáctica, se subraya dos veces en este volumen que en América Latina siempre se utiliza *ustedes* en lugar de *vosotros*.

Del mismo modo, en el segundo volumen *Con gusto nuevo A2*, se recogen casi exclusivamente peculiaridades léxicas del español latinoamericano. Así, el 92% de las menciones explícitas son sobre términos o frases características de América Latina y el 8% sobre peculiaridades fonéticas.

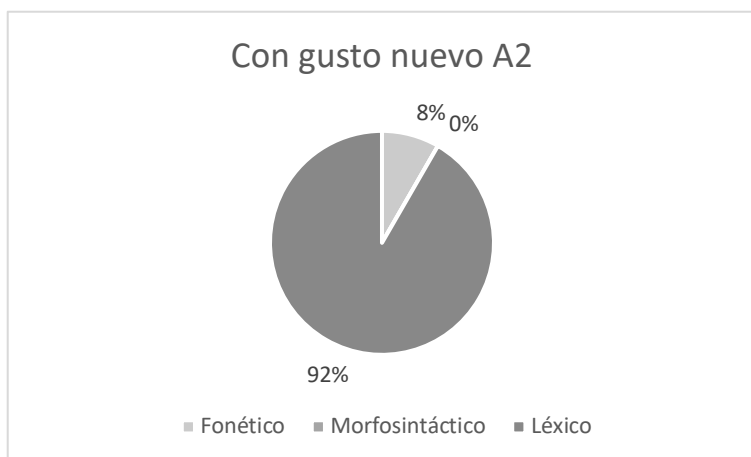


Ilustración 16: Referencias explícitas en *Con gusto nuevo A2*

En el segundo volumen de la serie de libros de texto, se incluyen ocho nuevas palabras características del español de América Latina en el área de léxico. Asimismo, en este volumen se destacan en color los términos especiales de América Latina. Por ejemplo, en la página 33 (Lloret Ivorra 2019) se explica que el término balneario se utiliza para playa. En la página 69, en comparación con *aquí*, *ahí* y *allí*, se explica que en América Latina los términos se sustituyen por *acá* y *allá*. En general, las diferencias léxicas se destacan en recuadros de color, como por ejemplo en la página 147:

¿Recuerda?

In Spanien meldet man sich nicht mit dem Namen, sondern mit ¿Diga?, ¿Dígame? oder ¿Sí? In manchen Ländern Lateinamerikas meldet man sich mit ¿Aló?

Con gusto nuevo A2 también cuenta con una lista de vocabulario ordenada por unidades, en la que se destacan los términos característicos para Latinoamérica con la ayuda de la marca *LA*. En cuanto a las peculiaridades fonéticas, sólo la página 168 (Lloret Ivorra 2019) se ocupa del seseo y del yeísmo o žeísmo. Así, esta página se refiere generalmente a las diferencias de pronunciación del español y ofrece información sobre ellas en forma de un breve texto en alemán. A continuación, hay dos comprensiones auditivas que pretenden ayudar a reconocer las diferencias.

También en el tercer volumen *Con gusto nuevo* predominan las menciones explícitas a las peculiaridades léxicas del español latinoamericano (78%). El resto de las referencias se refieren a peculiaridades en el ámbito fonético.

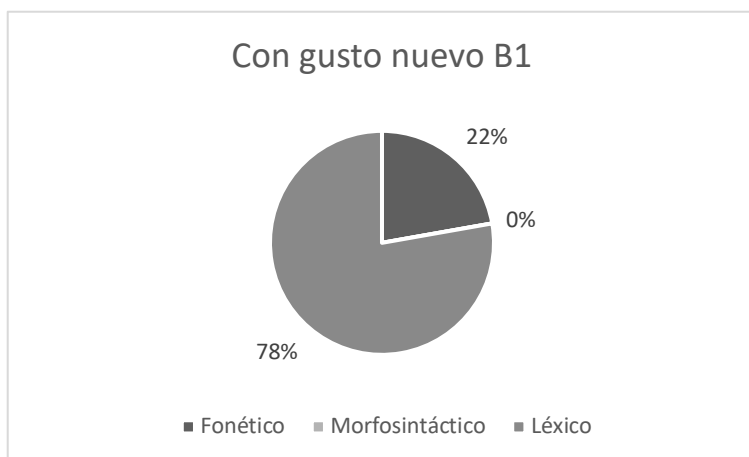


Ilustración 17: Referencias explícitas en *Con gusto nuevo B1*

El tercer volumen *Con gusto nuevo B1* incorpora 17 nuevas palabras específicas de América Latina. Al igual que en los dos primeros volúmenes, las diferencias de vocabulario se destacan a menudo en color. Por ejemplo, en la página 36 (Lloret Ivorra 2020) se menciona que en América Latina el término *departamento* se utiliza a menudo para referirse a apartamento. En la página 58, hay una lista que compara palabras del área de la alimentación en España con los términos de América Latina:

España	Latinoamérica
pimiento	ají
maíz	choclo
patata	papa
vaca	res
zumو	jugo

Este volumen también contiene una lista de vocabulario ordenada por unidades, que destaca términos característicos de América Latina marcándolos *LA*. En cuanto a la pronunciación, el libro ofrece información en la página 162 (Lloret Ivorra 2020) sobre las diferencias en la pronunciación de los extranjerismos y explica que, a diferencia de España, los extranjerismos ingleses suelen pronunciarse como en inglés en Latinoamérica. En la página 168, se intenta señalar las diferencias de pronunciación con la ayuda de comprensiones auditivas pidiendo a los alumnos que las identifiquen ellos mismos.

4.2.4 Gente joven

La serie de libros de texto *Gente joven* está estructurada de forma relativamente similar, mientras que el primer volumen comienza con un capítulo cero adicional y, por tanto, consta de siete unidades, los dos volúmenes siguientes tienen seis unidades. Generalmente, los libros de texto de *Gente joven* constan de unas 110 páginas.

Según muestra la tabla siguiente, el primer volumen aborda explícitamente los rasgos lingüísticos del español latinoamericano en cinco de las 107 páginas, lo que es incluso más que los volúmenes siguientes, con tres páginas cada uno.

	Gente joven 1	Gente joven 2	Gente joven 3
Páginas con elementos lingüísticos latinoamericanos	5	3	3
Páginas en total	107	104	116

Tabla 4: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en *Gente joven*

En términos porcentuales, esto significa que el primer volumen tiene la mayor proporción de referencias explícitas a las características del español latinoamericano en la serie de libros de texto, con alrededor de un 5%, como lo indica el gráfico siguiente. Los dos volúmenes siguientes hacen referencia a rasgos característicos del español latinoamericano en un 3% del total de las páginas.

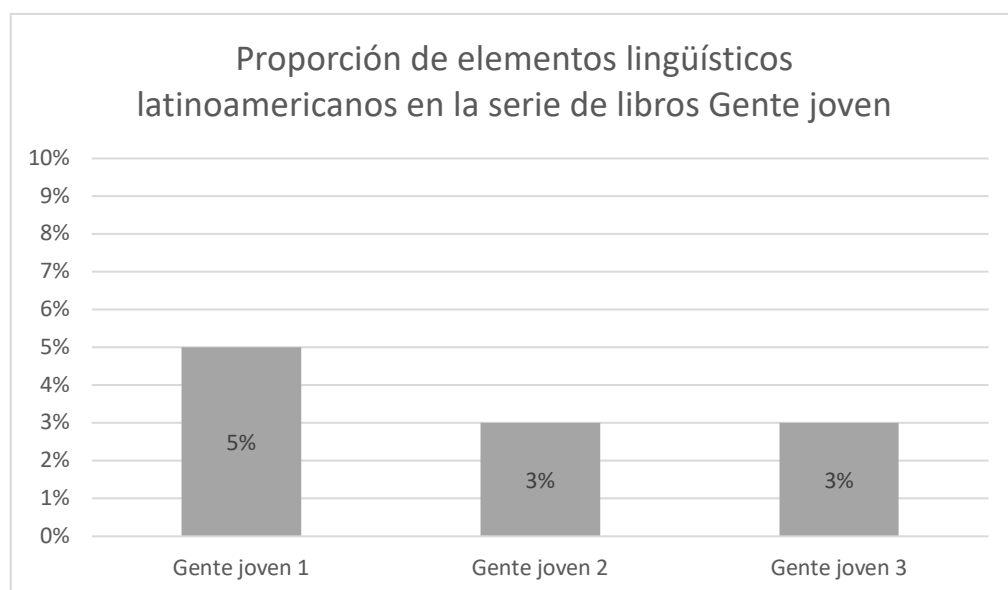


Ilustración 18: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros *Gente joven*

En el primer volumen de la serie de libros de texto, un análisis más detallado revela que el 40% de las menciones corresponden a las categorías de fonética y morfosintáctica. En consecuencia, el 20% restante de las referencias explícitas a los rasgos lingüísticos del español de América Latina se refieren al área léxica.

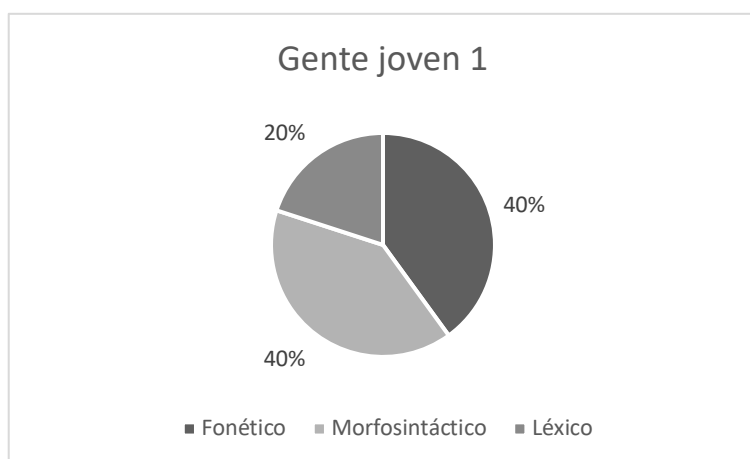


Ilustración 19: Referencias explícitas en *Gente joven 1*

La única referencia explícita a las diferencias en el ámbito léxico se refiere al hecho de que en América Latina es habitual utilizar *mi mamá* y *mi papá* incluso en la edad adulta. Para llamar la atención sobre las diferencias fonéticas del español latinoamericano, en este libro de texto se utilizan comprensiones auditivas. Por ejemplo se trata el seseo pidiendo a los alumnos que presten atención a la pronunciación de ciertas palabras como *cien* o *cazar* (Arija 2019a: 61). En la página 85, se introduce el yeísmo o el žeísmo pronunciando las mismas palabras una persona de España y otra de América Latina. Las características especiales en el área morfosintáctica se mencionan en el libro de texto *Gente joven 1* en las páginas que ofrecen un resumen de las reglas importantes. Por ejemplo, en la página 24 se menciona de forma bastante discreta que en los países latinoamericanos *vosotros* se sustituye por *ustedes*. Esta diferencia se menciona de nuevo en todo el resumen gramatical del final y es también la única a la que se hace referencia en este libro de texto en el ámbito morfosintáctico.

En el segundo volumen, *Gente joven 2*, llama la atención la ausencia de referencias a los rasgos léxicos del español latinoamericano y dos de las menciones explícitas se refieren a rasgos morfosintácticos. Así, una referencia explícita se refiere a las peculiaridades fonéticas del español latinoamericano.

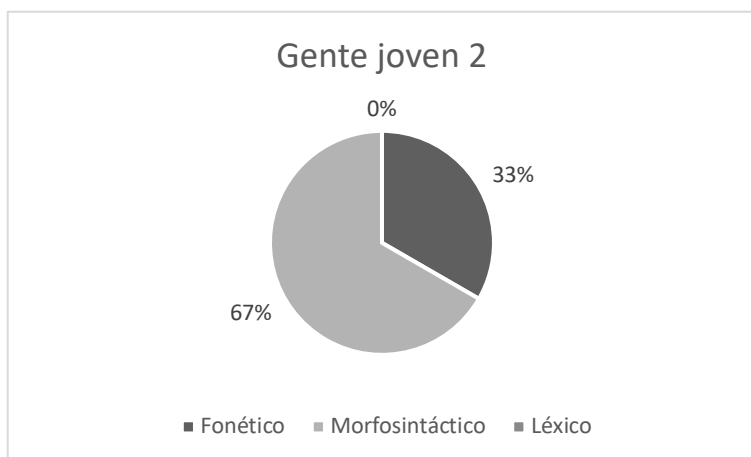


Ilustración 20: Referencias explícitas en *Gente joven 2*

En el área morfosintáctica, un recuadro con código de colores sobre la diferencia entre el Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto indica mediante un asterisco que las palabras señal para el Pretérito Perfecto también se utilizan con el Indefinido en América Latina (Arija 2019b: 27). La segunda y, por tanto, última información explícita sobre las características morfosintácticas se trata en el *Resumen Gramatical* final. En la página 89, marcada con un ojo en cada caso, se explica que en lugar de vosotros se usa *ustedes* y además se explica voseo. En cuanto a las características de la pronunciación en América Latina, hay breves referencias al seseo y al yeísmo o žeísmo en el *Resumen Gramatical* junto a las reglas generales de pronunciación, aunque sin resaltarlas (Arija 2019b: 84).

En el tercer volumen de la serie de libros de texto *Gente joven*, hay tres menciones explícitas a rasgos específicos del español latinoamericano. Todas estas explicaciones se refieren a características del área morfosintáctica.

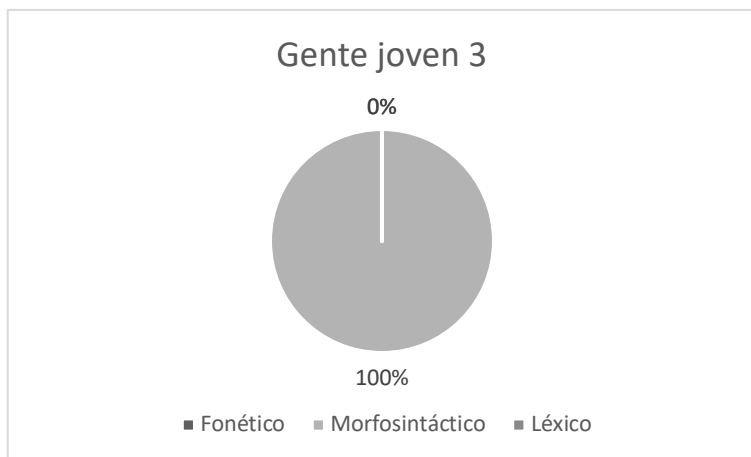


Ilustración 21: Referencias explícitas en *Gente joven 3*

La primera mención explícita de una diferencia en el área morfosintáctica se encuentra en la parte central del libro de texto. En la página 69 (Arija 2016), la marca con un ojo destaca que en muchos países latinoamericanos se utiliza *La pasamos muy bien* en vez del típico *lo*. Las otras dos referencias explícitas también están marcadas con un ojo en el *Resumen Gramatical*. En la página 97, por ejemplo, se explica que en lugar de vosotros se suele utilizar *ustedes* y también se explica voseo. Las diferencias para indicar el futuro se recogen en la página 103. Se explica que en muchos países latinoamericanos se prefiere la construcción *ir a + infinitivo*. En este caso, sin embargo, la característica especial no se enfatiza con una marca.

4.2.5 ¡Apúntate!

La serie de libros de texto *¡Apúntate!* tiene una estructura más o menos similar, aunque con un número diferente de unidades. Básicamente, hay unidades en los libros de texto, así como los llamados módulos y suplementos y las páginas dobles, que se llaman *¡Anímate!* Además, cada volumen comienza con un capítulo ¡Hola! Mientras que el primer volumen tiene siete unidades, cinco módulos y tres secciones de *¡Anímate!*, el segundo volumen tiene seis unidades, cuatro módulos y tres secciones de *¡Anímate!* En el tercer volumen hay cuatro unidades, cuatro módulos y cuatro secciones *¡Anímate!* En cuanto al tamaño de los libros de texto, el primer volumen es el más largo, con 185 páginas, y el tercero es el más corto, con 162 páginas.

En general, el número de explicaciones explícitas de rasgos especiales del español latinoamericano aumenta con el nivel de la lengua y, por tanto, es mayor en el tercer volumen, con cinco páginas, como puede verse en la tabla siguiente. Sin embargo, llama la atención que en el primer volumen no haya referencias a las diferencias entre el español de España y el de América Latina.

	¡Apúntate 1!	¡Apúntate 2!	¡Apúntate 3!
Páginas con elementos lingüísticos latinoamericanos	0	4	5
Páginas total	185	179	162

Tabla 5: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en *¡Apúntate!*

En términos porcentuales, esto significa que la proporción de explicaciones explícitas de fenómenos lingüísticos particulares en el español de América Latina es del 2% del número total de páginas en el segundo volumen y del 3% en el tercer volumen.

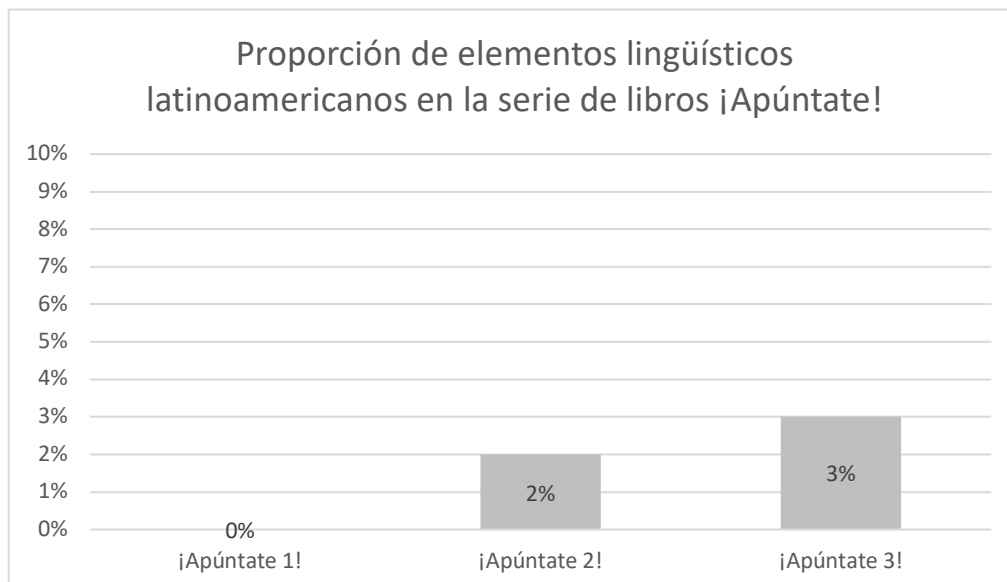


Ilustración 22: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros ¡Apúntate!

Un análisis más detallado de las referencias explícitas a las particularidades del español latinoamericano en la segunda parte muestra que éstas se limitan principalmente al vocabulario de este volumen. En este volumen se recoge una referencia a las diferencias en el ámbito morfosintáctico.

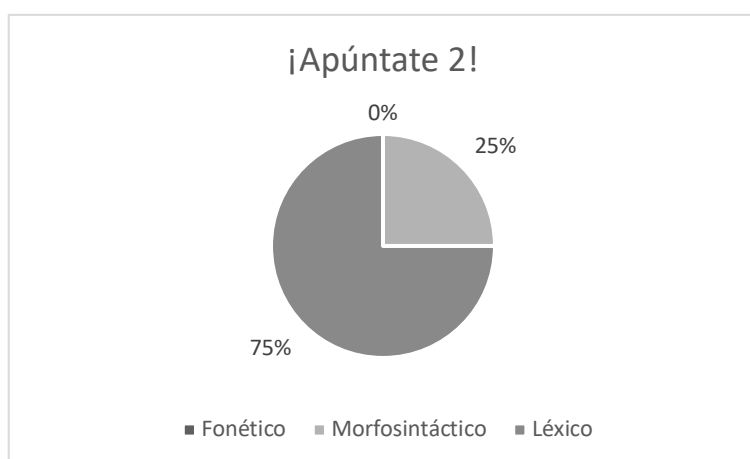


Ilustración 23: Referencias explícitas en ¡Apúntate 2!

En cuanto a los rasgos léxicos, las tres diferencias de vocabulario entre España y México se mencionan una vez en la sección principal. En la página 87 (Balser 2020a), por ejemplo, una conversación escrita hace referencia a los problemas de

comprensión causados por las diferentes frases y un recuadro junto al texto hace referencia a las diferentes frases en España y México:

España	Latinoamérica
¡Qué guay!	¡Qué padre!
muy bonito	muy lindo
el zumo	el jugo
vosotros	ustedes

Estas y otras diferencias se recogen en la lista de vocabulario del final, que está ordenada por unidades y marcada con *lat. am.* o *mex.* Por ejemplo, en la página 180 se explica que *ser lindo* significa *ser hermoso*. En cuanto a las diferencias morfosintácticas, un resumen gramatical señala que en América Latina se utiliza *ustedes* en lugar de *vosotros* para dirigirse a varias personas.

El tercer volumen de la serie *¡Apúntate!* también se centra principalmente en las diferencias en el ámbito léxico. Así, el 80% de las particularidades mencionadas en el español latinoamericano se refieren al vocabulario y el 20% al ámbito de la morfosintaxis.

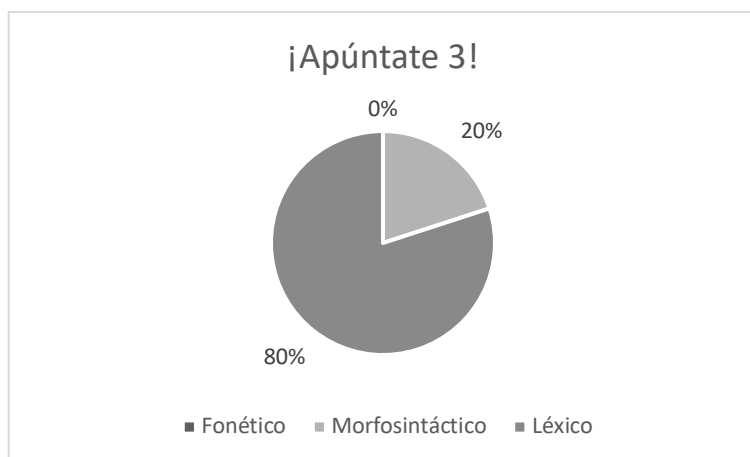


Ilustración 24: Referencias explícitas en *¡Apúntate 3!*

En el tercer volumen, *¡Apúntate 3!*, los estudiantes aprenden un total de catorce palabras nuevas típicas del español latinoamericano. Los rasgos léxicos de este libro de texto se enseñan en parte a través de textos, como por ejemplo en la página 78 (Balser 2020b) en un texto sobre el Día Nacional del Mate en el que se traducen palabras concretas al español. Asimismo, las listas de comparación se utilizan para

señalar las diferencias de vocabulario. Por ejemplo, en la página 102, junto a un texto que compara palabras o frases del español de Argentina con el español de España, aparece una lista. La lista también muestra diferencias en las formas imperativas entre España y Argentina:

España	Argentina
[tú] quieres	[vos] querés
aquí	aca
¡Vale!	¡Dale!
¡Ven!	¡Vení!
¡Escucha!	¡Escuchá!
¡Abre!/¡Cierra!	¡Abrí!/¡Cerrá!

Aquí, como se puede ver arriba, también se contrasta un verbo en la forma voseo con la forma *tú*, si bien sin ningún tipo de información de fondo sobre el voseo mismo. En cuanto al voseo, hay que mencionar aquí que en la página 79 se presenta un texto que contiene formas de voseo. Por ejemplo, el título *¿Che, vos no querés ser gaucho?* - pero no hay información ni explicación explícita de este fenómeno morfosintáctico. Además de las características léxicas de los capítulos, en este libro de texto también hay una lista final de vocabulario, ordenada por unidades, que destaca los términos latinoamericanos con la marca *lat. am.* o también marca las palabras específicas de cada país.

4.2.6 Interpretación de los resultados

Los resultados del análisis muestran en general, que no hay diferencias significantes entre los cinco libros de texto de español aprobados en cuanto a la tematización explícita de las diferencias del español entre España y América Latina. Los cinco libros de texto no alcanzan más que un poco por encima del 5% del número total de páginas con información explícita sobre las especificidades. No obstante, se observa que mientras la serie de libros de texto *¡Apúntate!* apenas ofrece información sobre las características del español latinoamericano, *Con gusto* y *Caminos Austria* al menos intentan mostrar a los alumnos algunas diferencias.

En cuanto a las peculiaridades fonéticas, como ya se ha descrito brevemente en el capítulo 3.4, la literatura menciona sobre todo el seseo (cf. Becker 2013: 293) y el yeísmo o también el žeísmo (cf. Dietrich & Noll 2012: 229) como características generales del español latinoamericano. Estos se recogen en algunos de los libros de texto, aunque no en todos. La tabla siguiente muestra la mención explícita de los dos fenómenos mencionados, así como la inclusión de otras características fonéticas del español de América Latina en los libros de texto en general.

Aspectos fonéticos	¡Apúntate!	Nuevas Perspectivas Austria	Gente joven	Con gusto nuevo	Caminos Austria
seseo	no	sí	sí	sí	sí
yeísmo/žeísmo	no	no	sí	sí	no
pronunciación extranjerismos ingleses	no	no	no	sí	no
diferencias en pronunciación en general	no	no	no	sí	sí

Tabla 6: Referencias explícitas a aspectos fonéticos en los libros de texto

Así pues, el seseo es el rasgo de pronunciación más frecuente del español de América Latina en los libros de texto aprobados. Sin embargo, si se examina el fenómeno del yeísmo o del žeísmo, resulta evidente que se aborda en dos libros de texto y que, por lo tanto, está ausente en la mayoría de los manuales de español. Además, uno de los libros de texto de español se ocupa de la pronunciación de los extranjerismos ingleses. Asimismo, dos de los cinco libros de texto (*Gente joven*, *Con gusto nuevo*) ofrecen a los alumnos la oportunidad de tomar conciencia de las diferencias generales de pronunciación. También llama la atención que el libro de texto *¡Apúntate!* no trate las diferencias de fonética entre el español de España y el de América Latina en ninguno de los tres volúmenes analizados. Así, examinando esta tabla, se observa que la gama fonética del español latinoamericano tiene un papel muy secundario en los libros de texto de español.

En la tabla de arriba, se abordan tres características específicas del campo fonético del español latinoamericano, que ni siquiera se tratan en todos los libros de texto analizados. Sin embargo, el tratamiento teórico del asunto muestra que hay un gran número de otros rasgos fonéticos, algunos de los cuales son específicos de las

diferentes zonas dialectales. Cabe preguntarse por qué, por nombrar algunos, no se tratan rasgos como la omisión de vocales no acentuadas en México, como en el ejemplo *tantos* ['tant^os] (cf. Lope Blanch 1983: 57 ss.), o la pronunciación más larga de vocales debida a la pérdida de consonantes, como en el ejemplo *misimo* ['mi:mo] (cf. Noll 2019: 31). Además, rasgos típicos como la inestabilidad de la /d/ intervocálica (*todo* [too]) en muchos países latinoamericanos (cf. Noll 2019: 38) o la aspiración de /s/ en posición silábica final en el Cono Sur (*las mesas* [lah'mesah]) no se abordan, aunque podrían funcionar como pistas para que los alumnos reconozcan la procedencia de un hablante.

En cuanto al ámbito morfosintáctico, se mencionan cinco características generales para el español latinoamericano, como también se explica en el capítulo 3.4. Entre ellos se encuentran el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros* (cf. Becker 2013: 293), así como el voseo, la preferencia por *ir + a futuro*, el uso más frecuente del Pretérito Indefinido en comparación con el Pretérito Perfecto y también la tendencia a utilizar diminutivos (cf. Dietrich & Noll 2012: 231). Todos estos fenómenos se abordan en parte en algunos de los cinco libros de texto. La tabla siguiente muestra cuáles son las características morfosintácticas generales que se tratan explícitamente en los libros de texto, así como otras que se tematizan.

Aspectos morfosintácticos	¡Apúntate!	Nuevas Perspectivas Austria	Gente joven	Con gusto nuevo	Caminos Austria
ustedes en vez de vosotros	sí	sí	sí	sí	sí
voseo	sí	sí	sí	no	no
uso de diminutivos	no	sí	no	no	no
uso ampliado del pretérito indefinido	no	no	sí	no	no
uso preferido del ir + a futuro	no	no	sí	no	no
formación del subjuntivo imperfecto con -ase/-iese	no	no	no	no	sí

Tabla 7: Referencias explícitas a aspectos morfosintácticos en los libros de texto

Los resultados del análisis de los libros de texto indican que la sustitución de la segunda persona del plural, es decir, el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros*, parece ser el fenómeno que se aborda con más frecuencia y se recoge explícitamente en

todos los libros de texto. A pesar de su amplio uso en América Latina, el voseo se explica explícitamente en tres de los cinco libros de texto (*¡Apúntate!*, *Nuevas Perspectivas*, *Gente joven*). Aquí, por supuesto, surge la pregunta de por qué un fenómeno tan extendido no tiene cabida en una serie de libros de texto con tres volúmenes. Las demás características morfosintácticas, como puede verse en la tabla, se recogen en uno de los libros de texto. Otros rasgos característicos del español de América Latina, como el loísmo en algunos países (cf. Noll 2019: 45), las frecuentes construcciones de perífrasis de gerundio con el verbo *ir* como *voy acabando* en México (cf. Gugenberger 2014: 112), así como el uso del pretérito perfecto en los Andes para expresar que el hablante no ha participado él mismo en la acción (cf. Álvarez & Chumaceiro 2014: 94), no se abordan de ninguna manera en los manuales de español aprobados. Los resultados del análisis de los libros de texto con respecto al área de la morfosintáctica muestran, por tanto, que las características latinoamericanas desempeñan un papel muy secundario también en esta área.

A pesar de que el área de léxico representa la mayor parte de las referencias explícitas a rasgos latinoamericanos en muchos de los libros de texto, el análisis de los volúmenes individuales de los libros de texto muestra, sin embargo, que se presentan algunas palabras seleccionadas.

Apúntate	Nuevas Perspectivas Austria	Gente joven	Con gusto nuevo	Caminos Austria
17	30	1	37	42

Tabla 8: Número de referencias explícitas a palabras diferentes de América Latina en los libros de texto

La tabla anterior resume de nuevo los resultados del análisis y muestra el número de palabras o frases diferentes mencionadas en las series de libros que son características del español de América Latina. Estos resultados indican claramente, teniendo en cuenta que aquí se analizaron tres volúmenes de cada serie de libros de texto, que la proporción de características léxicas del español latinoamericano es muy baja.

Como se desprende de las características de las cinco zonas dialectales seleccionadas, existen, por supuesto, grandes diferencias en el campo léxico de cada una de las zonas, debido principalmente a las diferentes lenguas de contacto. Esto dificulta la tematización de las diferencias en el ámbito léxico. Sin embargo, se plantea

la cuestión de por qué no se tratan palabras o frases de uso frecuente en general. No está claro, por ejemplo, por qué no se abordan palabras tabú en determinados países, como el uso del verbo *coger* en relación con los medios de transporte (cf. Bein 2014: 75), que solo se menciona explícitamente en el libro de texto *Nuevas Perspectivas A1-A2*. Asimismo, las diferencias léxicas en temas cotidianos como los saludos, la alimentación, la vivienda o los medios de transporte, que podrían ser interesantes para los alumnos en relación con los viajes, se abordan en los libros de texto *Con gusto nuevo* y, en parte, en *Nuevas Perspectivas Austria* y *Caminos Austria*.

Al examinar los tres aspectos de la fonética, la morfosintáctica y el léxico en conjunto con respecto a los libros de texto analizados, queda claro que las características latinoamericanas seleccionadas se incluyen a modo de prueba, pero siguen ocupando una proporción relativamente baja del volumen total de la serie de libros y, por lo tanto, no aprovechan plenamente su potencial. Tal y como se desprende del análisis e interpretación de cada uno de los aspectos lingüísticos, existen importantes déficits en las tres áreas y, por tanto, muchas características que deberían acercarse a los alumnos a través del libro de texto de español.

4.3 Cuestionario para estudiantes

4.3.1 Metodología del cuestionario para estudiantes

Con el objetivo de obtener una visión de la percepción de los alumnos sobre la tematización de las variedades latinoamericanas en las clases de español de Austria, se encuestará a los estudiantes de español. No se entrevistó deliberadamente a estudiantes actuales, ya que se supone que no todos los estudiantes están interesados en el idioma y que, si no han tratado el tema de las variedades latinoamericanas, tienen demasiado poco conocimiento para completar el cuestionario. Así, los estudiantes cuyas clases de español en la escuela se tomaron hace no más de 10 años son los candidatos óptimos para obtener un resultado significativo. La muestra de esta encuesta es de 72 personas.

El cuestionario se crea con la herramienta online umfrageonline.com y también se evalúa en parte. El cuestionario se divide en dos partes: En primer lugar, se solicitan datos demográficos del encuestado e información sobre sus conocimientos de idiomas, así como su relación personal con España o América Latina. A continuación,

se exploran las clases de español anteriores y se plantean preguntas sobre la tematización de las variedades latinoamericanas por parte del profesor, el libro de texto y las actitudes personales hacia él. Así, en una evaluación cuantitativa posterior, se evalúa el papel de las variedades latinoamericanas en las clases de español de Austria desde el punto de vista de los alumnos. Se compararán diferentes valores entre sí y se utilizarán análisis cruzados para averiguar si, por ejemplo, existe una correlación entre la relación personal del profesor con una variedad y la inclusión explícita de sus características, o si el libro de texto influye en la tematización de la particularidad.

Por último, a partir de los resultados cuantificados, se harán algunas afirmaciones generales sobre la tematización de las variedades latinoamericanas en las clases de español de Austria en relación con los profesores y las variedades utilizadas, el libro de texto, el material didáctico adicional utilizado y las actitudes personales de los alumnos hacia el tema.

4.3.2 Presentación de los resultados

A continuación se presentan, describen y discuten brevemente los resultados de la encuesta de los estudiantes. Las interpretaciones y afirmaciones que contribuyen a responder a la pregunta de investigación se encuentran en el punto 4.2.2 de este trabajo. En esta encuesta se entrevistó a un total de 72 personas.

4.3.2.1 Datos demográficos

Para obtener una visión general de la composición del grupo en general, se preguntó a los participantes por sus datos demográficos en la primera parte del cuestionario. Como puede verse en el gráfico siguiente, se entrevistó a un total de 72 personas, de las cuales 52 se sienten pertenecientes al género femenino y 20 al masculino. Así, la proporción de mujeres es del 72,22% y la de hombres del 27,78% del total.

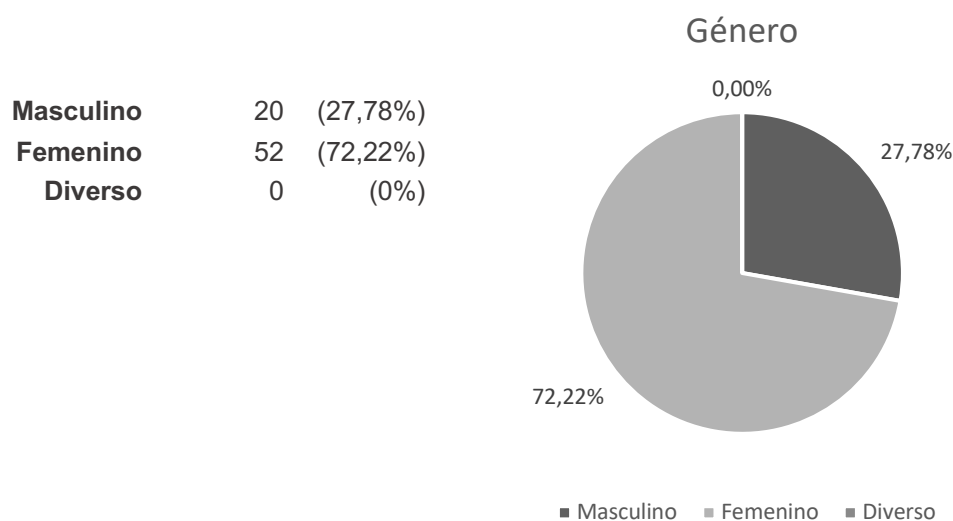


Ilustración 25: Género de los estudiantes

El hecho de que casi tres cuartas partes de los participantes son mujeres puede considerarse una variable predecible, ya que se ha demostrado en estudios anteriores en esta medida que las mujeres suelen ser más dispuestas a completar un cuestionario en su totalidad. Sin embargo, la preponderancia femenina en esta encuesta no tiene un impacto significativo en el análisis posterior de los datos.

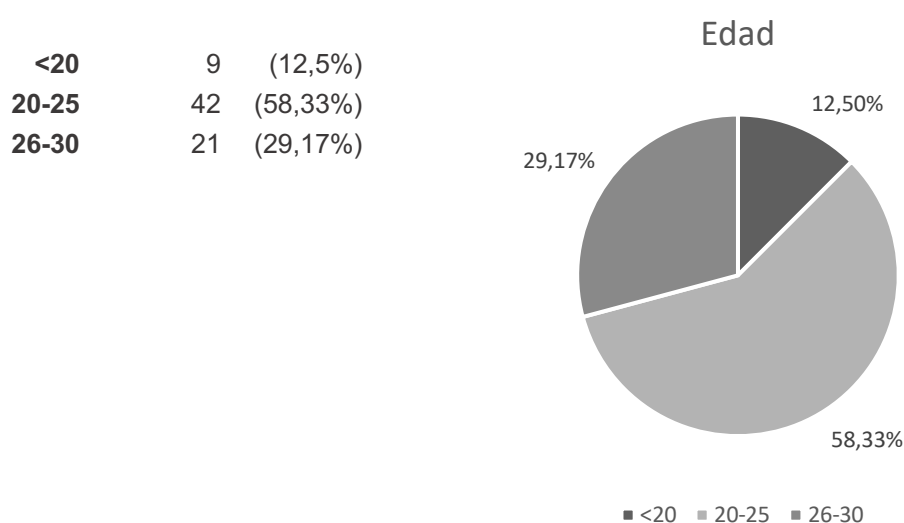


Ilustración 26: Edad de los estudiantes

En la pregunta sobre su edad, los participantes podían elegir entre tres grupos de edad. Los grupos de edad se eligieron de forma que se pudiera cumplir el criterio de que los años escolares no debían ser de hace más de diez años. Con nueve personas, es decir el 12,5%, los participantes menores de 20 años representan el grupo de edad más pequeño. 42 personas pertenecían al grupo de edad de 20 a 25 años, que es el grupo más numeroso con el 58,33%. Los 21 participantes restantes (29,17%) declararon tener entre 26 y 30 años.

Además, se preguntó al grupo de participantes por sus primeras lenguas. Como puede verse en el gráfico, la mayoría de los participantes (80,56%) tiene el alemán como primera lengua. Tres de los participantes (4,17%) crecieron con el español como primera lengua y once personas (15,28%) hablan otras lenguas maternas como el portugués, el turco, el BSK o el húngaro.

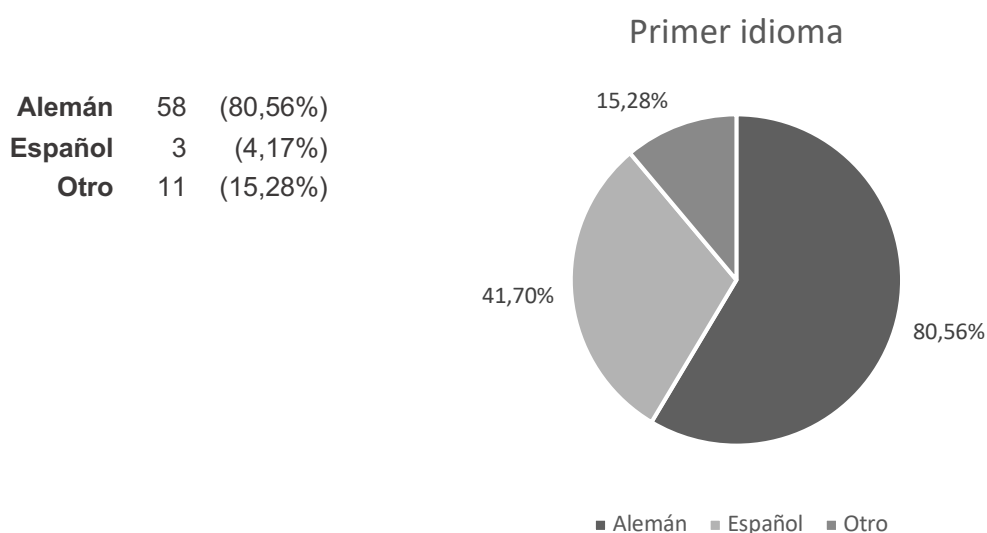


Ilustración 27: Primer idioma de los estudiantes

En la siguiente pregunta, se preguntó a los participantes por el tipo de escuela a la que asistían. Como muestra el gráfico siguiente, predominó el número de personas que asistieron a un AHS. Así, 42 personas (58,33%) declararon haber asistido a un AHS y 30 personas (41,61%) a un BHS. Ninguno de los participantes declaró haber asistido a otra escuela.

AHS	42	(58,33%)
BHS	30	(41,67%)
Otro	0	(0%)

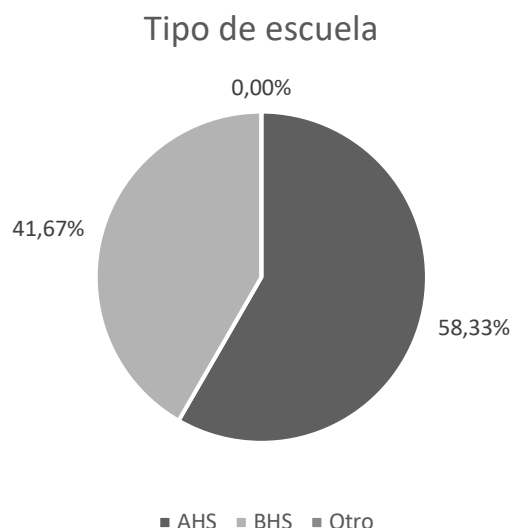


Ilustración 28: Tipo de escuela que asistieron los estudiantes

Para excluir la posibilidad de que la información sobre sus propias clases de español se hubiera obtenido hace demasiado tiempo y, por tanto, fuera irrelevante, se preguntó a los participantes por el año en que se graduaron en el instituto. De este modo, se garantizaba que los años escolares de los participantes no se remontaran a más de diez años. En consecuencia, todos los participantes terminaron sus estudios y se graduaron en el periodo 2012-2021. La mayoría del grupo se graduó en 2016, con quince participantes (20,83%). El resto de los participantes se distribuyó de forma más o menos equitativa en torno a 2016.

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
4	3	5	11	15	9	7	5	6	7
5,56%	4,17%	6,94%	15,28%	20,83%	12,50%	9,72%	6,94%	8,33%	9,72%

Tabla 9: Año de selectividad de los estudiantes



Ilustración 29: Año de selectividad de los estudiantes

A continuación, se preguntó a los participantes por su grado de formación más alto. Como se muestra en el siguiente gráfico, 34 de los participantes (47,22%) tienen un grado. 28 personas (38,89%) tienen la selectividad como título superior y 10 personas (13,89%) tienen un postgrado. Ninguno de los participantes indicó tener un doctorado o cualquier otro título como el más alto.

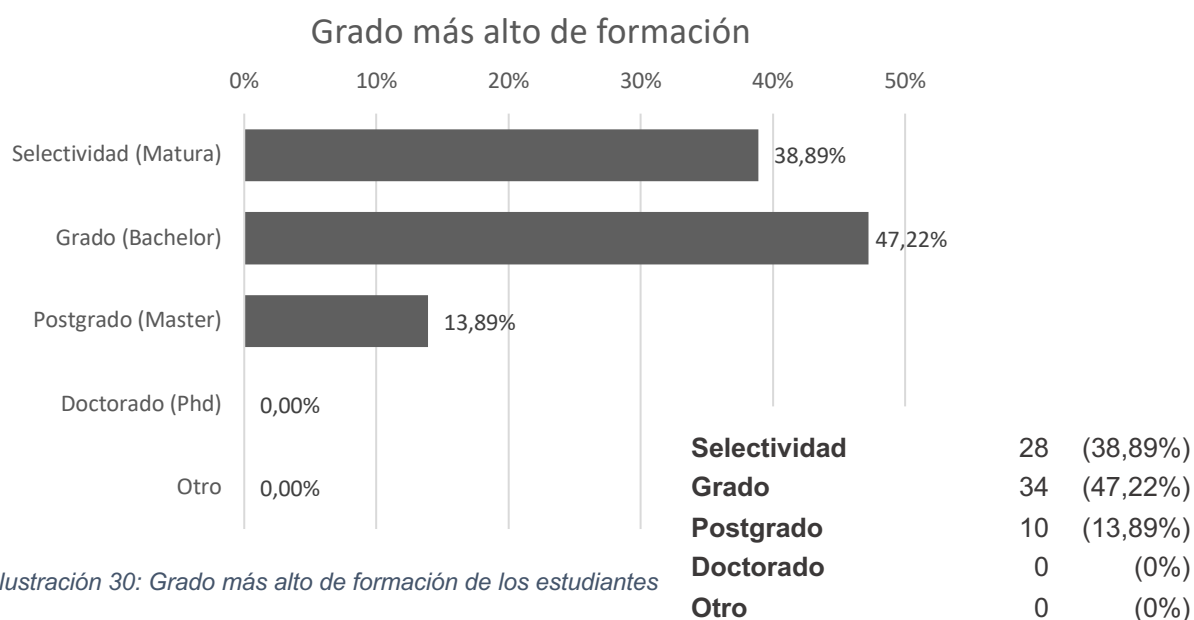


Ilustración 30: Grado más alto de formación de los estudiantes

Para conocer el uso del español de los participantes, se les preguntó a qué variedad asignarían su español. Para homogeneizar todo el trabajo, también se seleccionaron las zonas según Ueda (2003: 226). Dado que hay que suponer que los participantes

no están familiarizados con esta clasificación, se ha incluido la siguiente explicación en la leyenda:

Español mexicano: Monterrey, Aguas Calientes y Ciudad de México

Español caribeño: La Habana, Santiago de Cuba, Santiago de los Caballeros, Santo Domingo, San Pedro de Macorís, San Juan, Dorado, Mayagüez

Español centroamericano: **Centroamérica, Colombia, Venezuela:** Ciudad de Guatemala, San Salvador, Puerto Limón, Panamá, Santafé de Bogotá, Mérida y Caracas

Español andino: Quito, Lima, Arequipa, La Paz

Español Cono Sur: Arica, Santiago de Chile, Concepción, Temuco, Asunción, Montevideo, Salta, Tucumán, Buenos Aires

El siguiente gráfico muestra claramente que una gran proporción del grupo con 51 participantes (70,83%) se clasificaría como hablante de la variedad de España. Ocho personas (11,11%) dijeron hablar español de México. Siete personas (9,72%) compararían su español con el que se habla en el Cono Sur y seis personas (8,33%) asignarían su español a la variedad centroamericana.

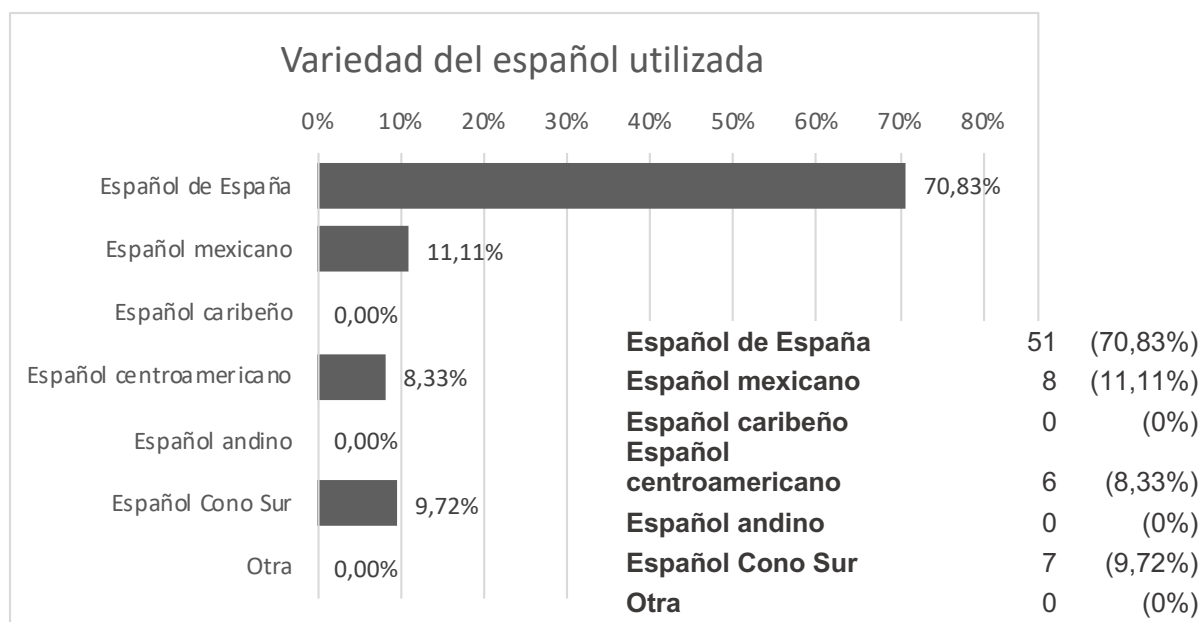


Ilustración 31: Variedad del español utilizada por los estudiantes

Como las estancias en el extranjero desempeñan un papel importante en la adquisición del idioma, se preguntó a los participantes sobre sus experiencias en relación con los viajes a América Latina durante sus años escolares. Según el gráfico,

la gran mayoría (85%) declaró no haber estado en América Latina durante su etapa escolar. Esto deja un 15%, más precisamente once personas, que ya habían estado en América Latina durante sus años escolares.

Sí	11	(15,28%)
No	61	(84,72%)

Estancia en América Latina
durante años escolares

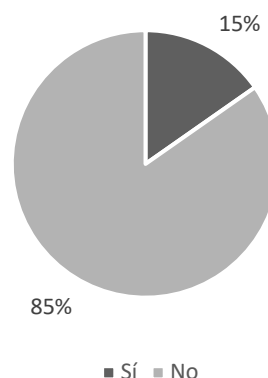


Ilustración 32: Estancia en América Latina durante los años escolares de los estudiantes

De estas once personas que respondieron afirmativamente a la pregunta de haber pasado tiempo en América Latina durante sus años escolares, cuatro personas (36%) habían estado en América Latina durante menos de cuatro semanas. Una persona dijo que había estado en América Latina de dos a tres meses y dos personas pasaron cada una de ellas de seis a doce meses o incluso más.

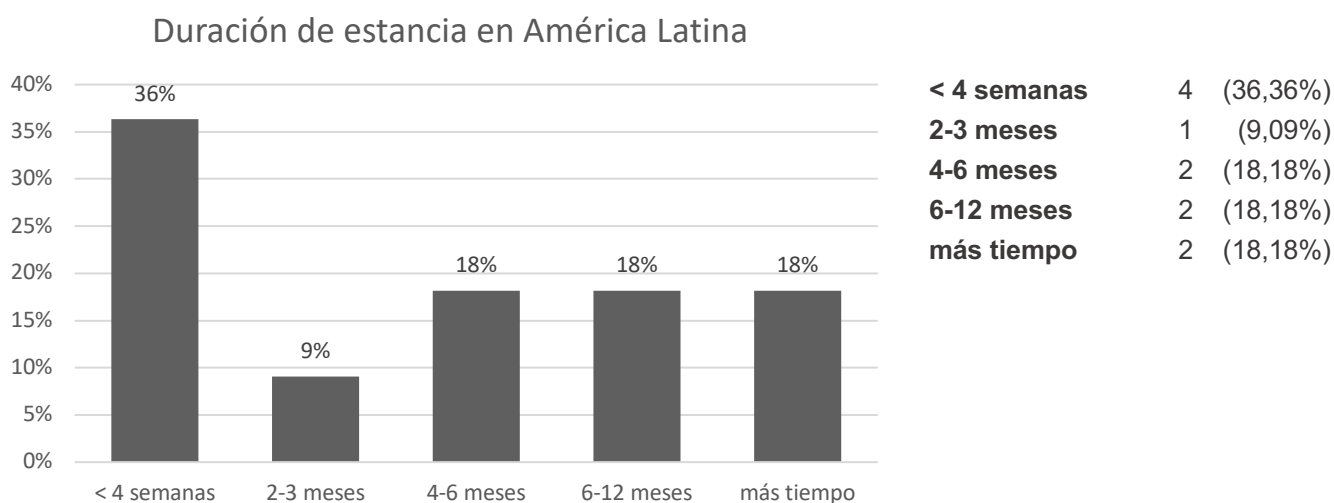


Ilustración 33: Duración de estancia en América Latina de los estudiantes

Por supuesto, también se preguntó a los participantes sobre sus experiencias de viaje a España durante sus años escolares. Los resultados muestran que, con 46 personas (63,89%), la mayoría de los participantes ya había estado en España al menos una vez durante su etapa escolar. Quedan 26 personas (36,11%) que respondieron negativamente a esta pregunta.

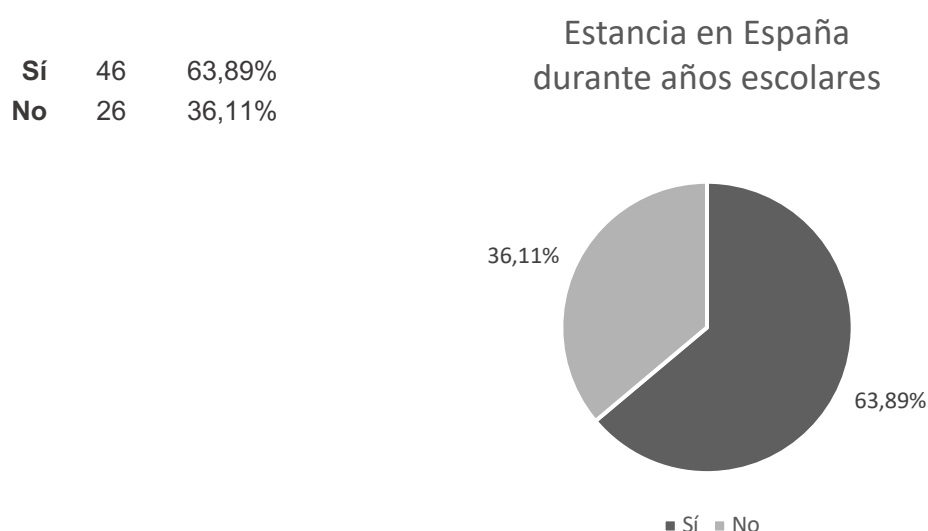


Ilustración 34: Estancia en España durante los años escolares de los estudiantes

De estas 46 personas que afirmaron haber estado en España durante su etapa escolar, más de la mitad (28 personas, el 61%) pasaron allí menos de cuatro semanas. Nueve personas (el 20%) dijeron haber estado en España entre dos y tres meses. Cuatro personas (9%) pasaron de cuatro a seis o de seis a doce meses en España durante su etapa escolar. Una persona dijo que llevaba más de un año en España.

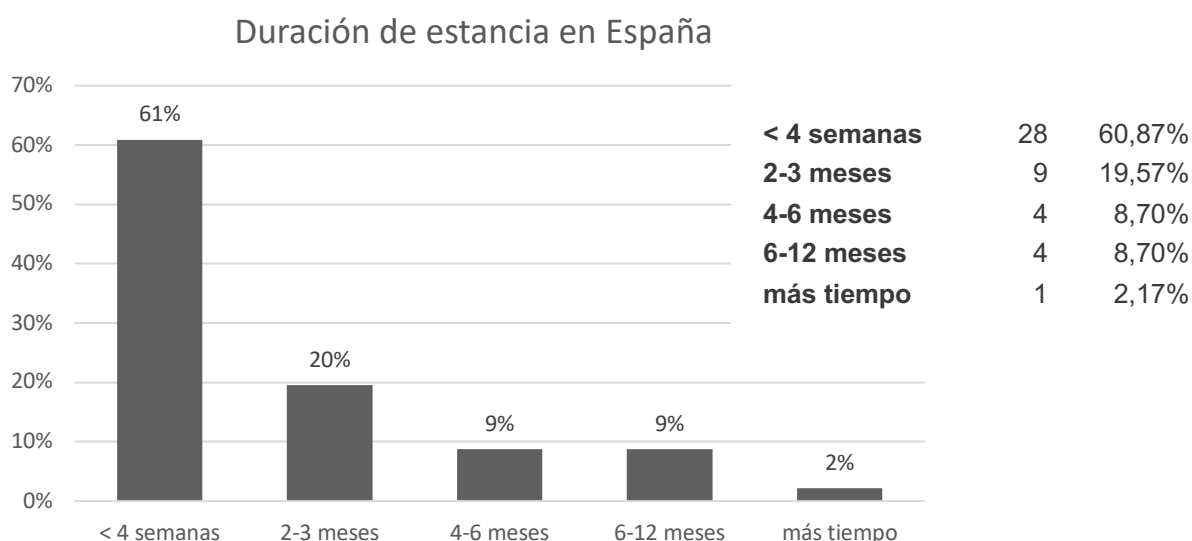


Ilustración 35: Duración de la estancia en España de los estudiantes

En la última pregunta del cuestionario relacionada con la demografía, se preguntó a los estudiantes sobre el tiempo que habían dedicado a las clases de español durante sus años escolares. Según el gráfico siguiente, la mayoría del grupo de participantes, el 40,28%, asistió a cuatro años de clases de español. El segundo grupo más grande, con un 26,39%, recibió cinco años de clases de español. Además, hay 16 participantes (22,22%) que asistieron a tres años de clases de español. Cinco personas declararon haber asistido a seis años de clases de español.

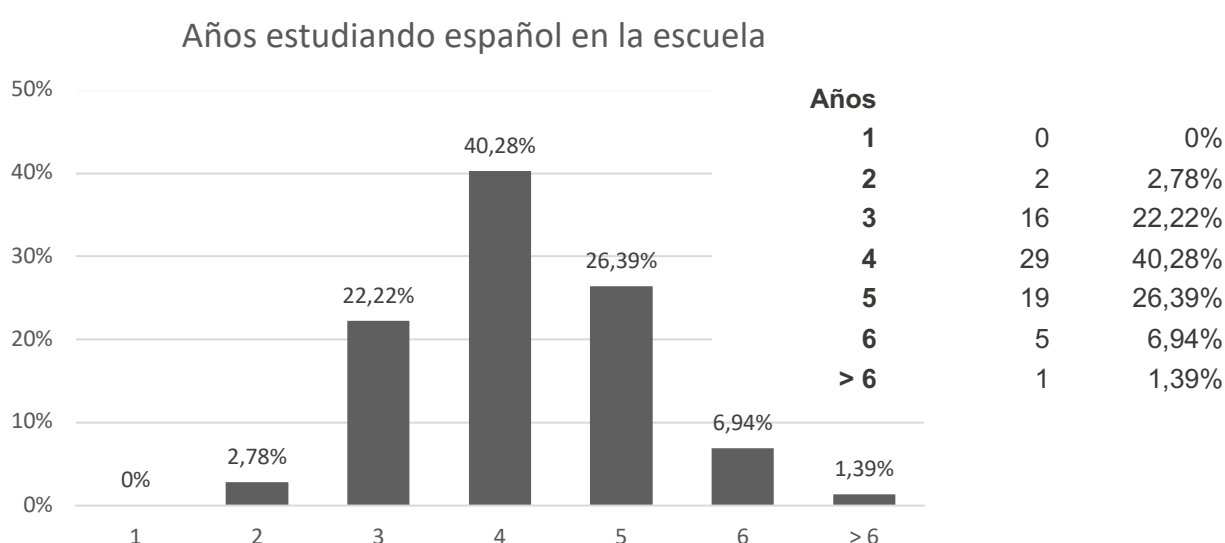


Ilustración 36: Años que los estudiantes estudiaron español en la escuela

4.3.2.2 Datos específicos del tema

La pregunta "*Cuando estabas en la escuela, ¿Eres consciente de que el español que se habla en América Latina es diferente del español que se habla en España?*" arroja luz sobre si los estudiantes eran conscientes de la existencia de diferencias entre el español de América Latina y el de España cuando estaban en la escuela. Esta cuestión, por supuesto, también informa en parte la tematización de las características del español latinoamericano en las clases de español de Austria.

Conciencia sobre las diferencias

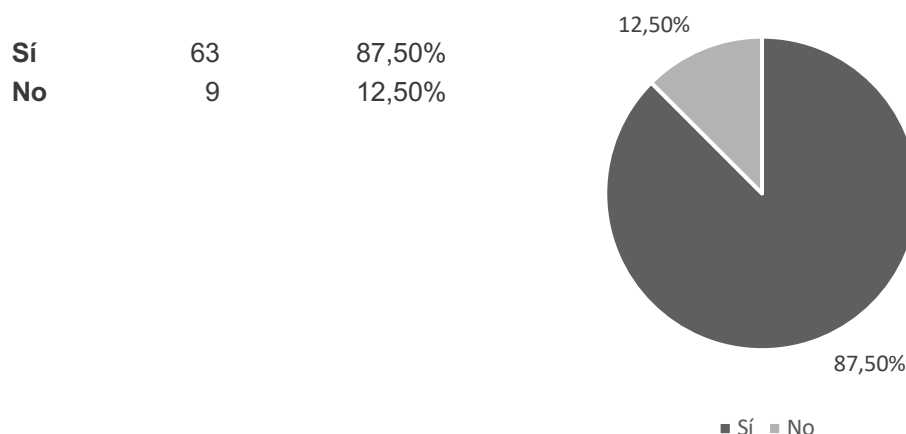


Ilustración 37: Conciencia sobre las diferencias por los estudiantes

Como indica el gráfico anterior, el resultado es claro: una gran proporción de los participantes, es decir, 63 de los 72 participantes (87,5%), sabía que existen diferencias entre el español europeo y el latinoamericano. Nueve personas (12,5%) declararon aquí no tener conocimiento de estas diferencias.

Para poder establecer conexiones entre los profesores de español y las clases a las que asistieron los participantes, se preguntó por el origen de los profesores. El objetivo era averiguar si el origen puede influir en la inclusión de rasgos específicos del español latinoamericano.

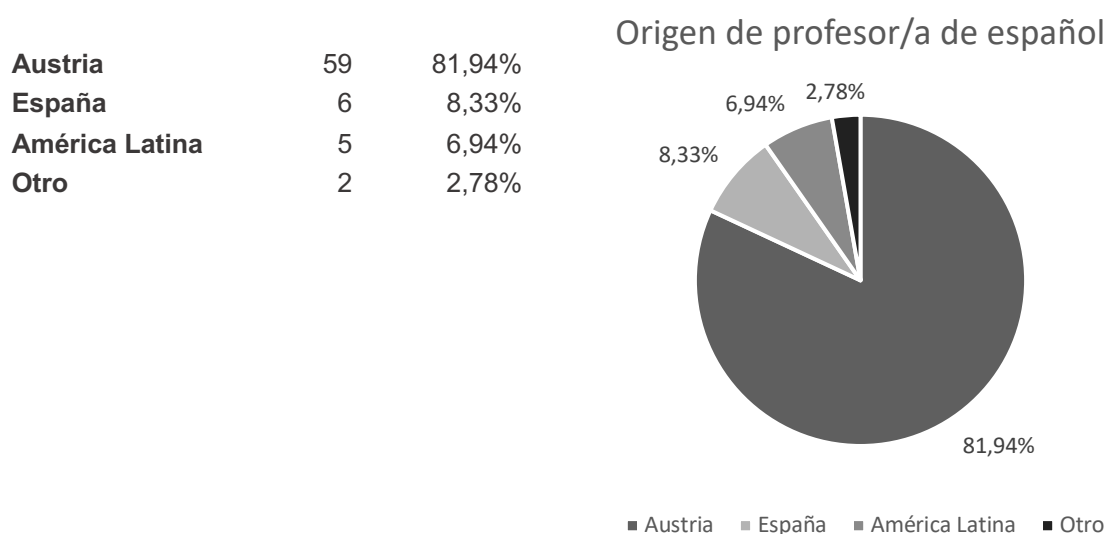


Ilustración 38: Origen de profesor/a de español de los estudiantes

Los resultados de la encuesta muestran, como se puede observar en el gráfico, que la mayoría de los estudiantes (81,94%) asistió a clases de español con profesores de español que eran de Austria. Sin embargo, también hay personas que tuvieron profesores de español de España (8,33%) y de América Latina (6,94%). Dos personas declararon haber tenido un profesor de español de otro país.

A continuación, se preguntó a los participantes sobre la variedad de español utilizada por sus profesores de español. Para ello, también se facilitó la clasificación de zonas según Ueda (2003: 226) para su selección. Asimismo, en este caso, se proporcionó la siguiente leyenda a modo de explicación:

Español mexicano: Monterrey, Aguas Calientes y Ciudad de México
Español caribeño: La Habana, Santiago de Cuba, Santiago de los Caballeros, Santo Domingo, San Pedro de Macorís, San Juan, Dorado, Mayagüez
Español centroamericano: Centroamérica, Colombia, Venezuela: Ciudad de Guatemala, San Salvador, Puerto Limón, Panamá, Santafé de Bogotá, Mérida y Caracas
Español andino: Quito, Lima, Arequipa, La Paz
Español Cono Sur: Arica, Santiago de Chile, Concepción, Temuco, Asunción, Montevideo, Salta, Tucumán, Buenos Aires

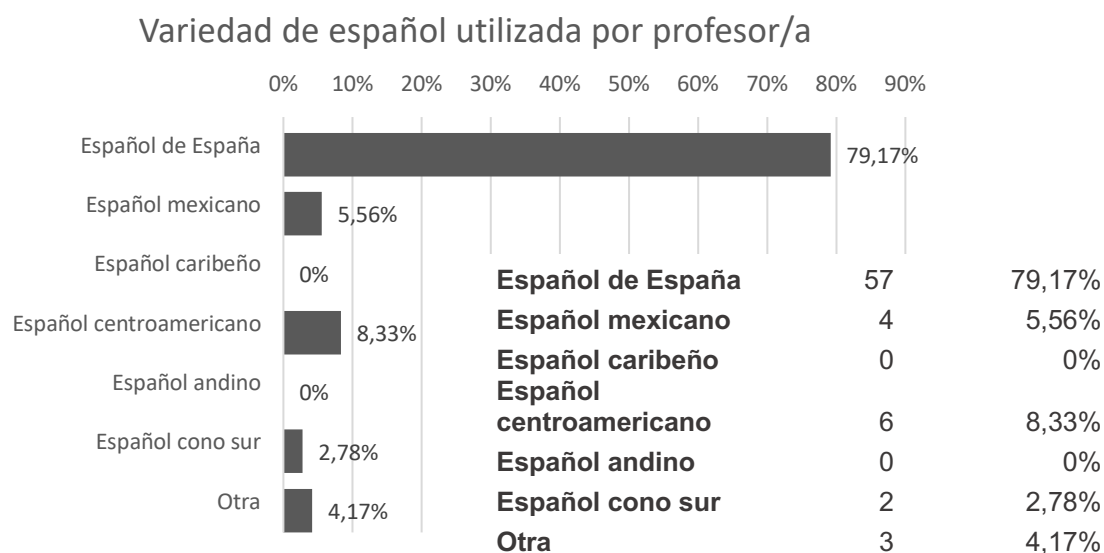


Ilustración 39: Variedad de español utilizada por profesor/a de los estudiantes

Las respuestas a la pregunta sobre la variedad utilizada por los profesores ofrecen un resultado relativamente claro: 57 de los 72 participantes, es decir, casi el 80%, asignaron el español de sus profesores al español de España. El resto de las

respuestas se distribuyen entre el español mexicano con un 5,56%, el español centroamericano con un 8,33% y el español del Cono Sur con un 2,78%. Tres personas no pudieron asignar el español de su profesor a ninguna de las zonas.

En relación con el origen y también la variedad hablada del profesor de español de los participantes, se les preguntó si tenían la impresión de haber sido informados por su profesor de español sobre las particularidades del español latinoamericano.

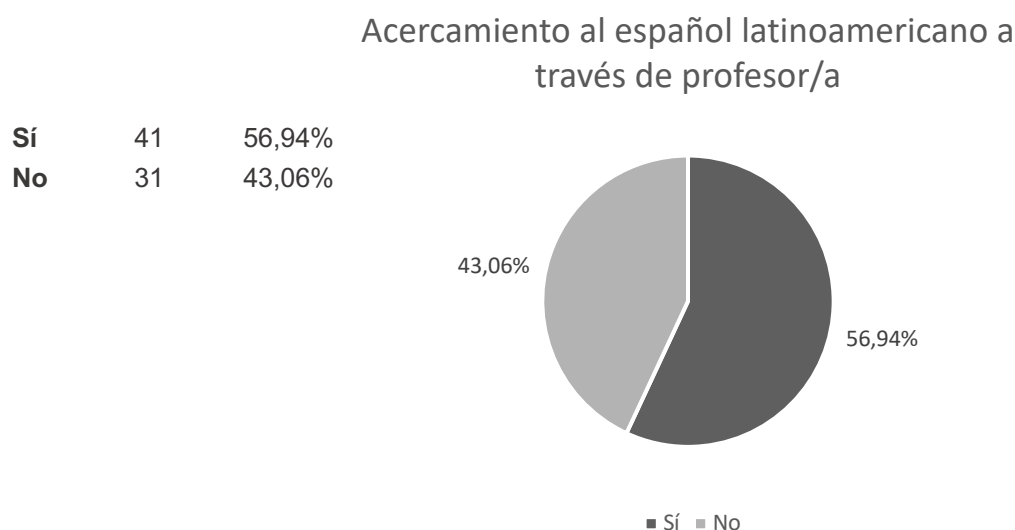


Ilustración 40: Acercamiento al español latinoamericano a través de profesor/a

El gráfico anterior muestra que las opiniones de los participantes están un poco divididas en esta tema. Mientras que la mayoría (56,94%) opina que no aprendió de su profesor de español las características especiales del español latinoamericano, una parte considerable del grupo (43,06%) opina lo contrario.

La siguiente tabla refleja el papel del origen del profesor de español en las características de la enseñanza del español latinoamericano. Al igual que la evaluación general, la tabla muestra que las experiencias de los profesores austriacos son muy diferentes. Según esto, 32 personas (54,24%) que tuvieron un profesor de español austriaco declararon que éste les había dado a conocer las características del español latinoamericano. Los 27 participantes restantes (45,76%) tuvieron la experiencia contraria. Entre los profesores de España, la mayoría (cuatro personas) afirmó que no les llamaba la atención ninguna característica. En el caso de los

profesores de América Latina, las experiencias son muy claras: las cinco personas, es decir, el 100%, conocieron el español latinoamericano a través de su profesor.

Origen de profesor/a	Sí	No
Austria	32 (54,24%)	27 (45,76%)
España	2 (33,33%)	4 (66,67%)
América Latina	5 (100%)	-
Otro	2 (100%)	-

Tabla 10: Acercamiento al español latinoamericano por parte de profesor/a en relación a su origen

Si los participantes consideraban que habían sido informados por su profesor sobre las características especiales del español latinoamericano, se les planteaba una pregunta complementaria abierta para que las mencionaran. Los ejemplos de las respuestas son los siguientes:

- algunas palabras (sin ejemplos)
- palabras como quaquá, lindo (México), taco, tortilla
- coger tiene otro significado en LA (usar tomar en vez de coger)
- leísmo
- voseo
- usted vs. vosotros
- yeísmo/žeísmo
- diferencias en pronunciación en general

Además, se preguntó a los participantes si sus profesores de español habían intentado acercar el español latinoamericano a los alumnos mediante material adicional. Esta pregunta sólo sirve como complemento a la enseñanza general de las características del español de América Latina por parte de los profesores. Como puede verse en el gráfico, el uso de material adicional para introducir a los alumnos en las variedades de los países latinoamericanos es más bien escaso. Así, 54 de los encuestados, es decir, el 75%, afirman que su profesor de español nunca utilizó material extra durante su etapa escolar. Las 18 personas restantes, es decir, el 25%, pudieron conocer mejor las características del español latinoamericano en sus clases de español a través de material adicional.

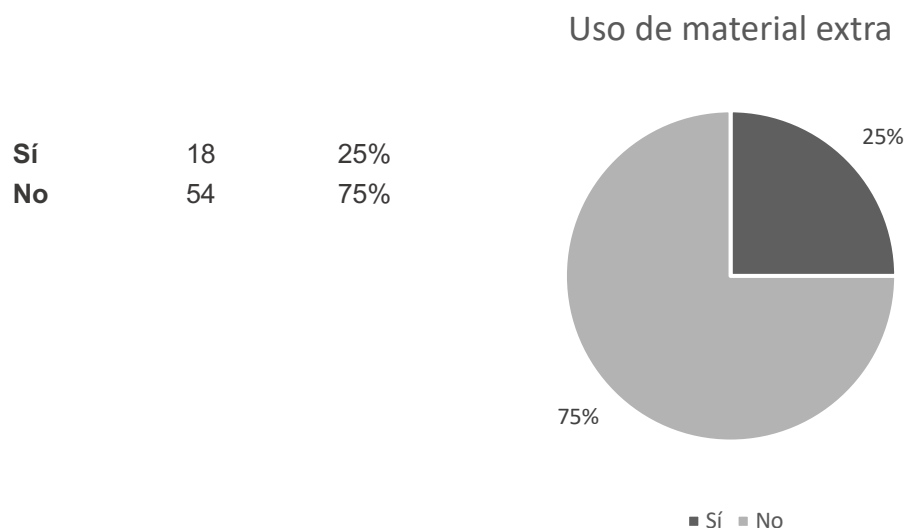


Ilustración 41: Uso de material adicional por profesor/a

Dado que el libro de texto de español también puede desempeñar un papel en la enseñanza de las especificidades del español latinoamericano, se preguntó a los participantes por el libro que utilizaban. Se les dio a elegir entre los 5 libros de texto aprobados que se analizaron en el curso de este trabajo. En caso de que se utilizara otro libro de texto o incluso ningún libro de texto, se daba la opción "otro".

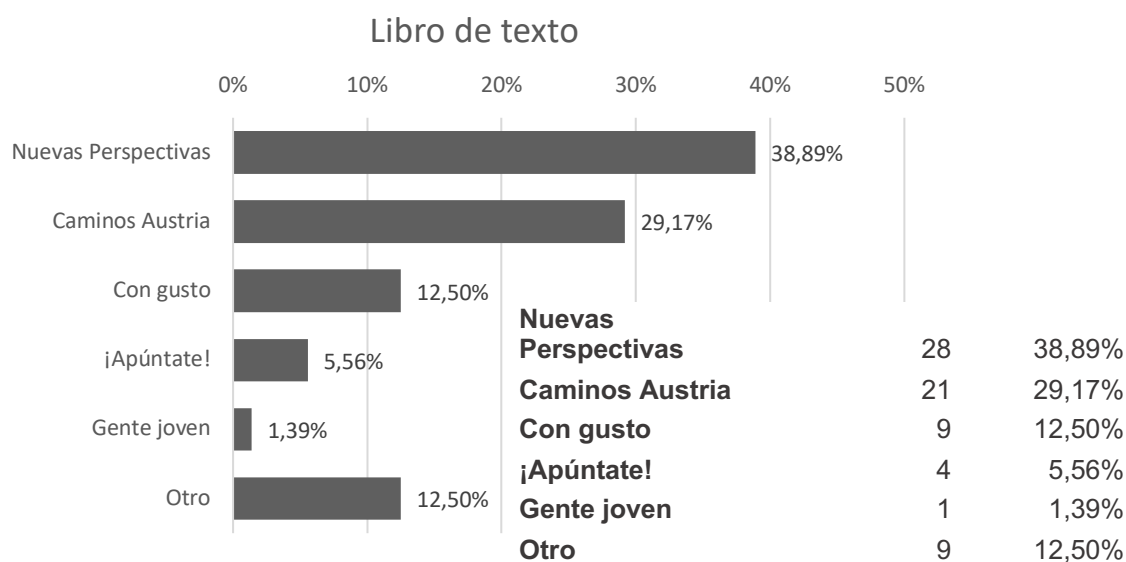


Ilustración 42: Libro de texto

Los resultados muestran que hay una clara preferencia por dos libros de texto: *Nuevas Perspectivas* y *Caminos Austria*. Con un 38,89%, la mayoría de los participantes trabajó con el libro de texto *Nuevas Perspectivas* durante su etapa escolar. Le sigue de cerca el libro de texto *Caminos Austria*, que fue utilizado por el 29,17% del grupo de participantes para aprender español.

La siguiente pregunta también se refiere al libro de texto de español utilizado y su papel en la enseñanza de las especificidades del español latinoamericano. En general, esta pregunta no arrojó un resultado claro. Como se puede observar en el siguiente gráfico, 42 de los participantes (58,33%) afirmaron que el libro de texto de español que utilizaban no les enseñaba ninguna característica del español latinoamericano. Las 30 personas restantes (41,67%), en cambio, opinaron que conocieron características especiales de la variedad latinoamericana a través del libro de texto de español.

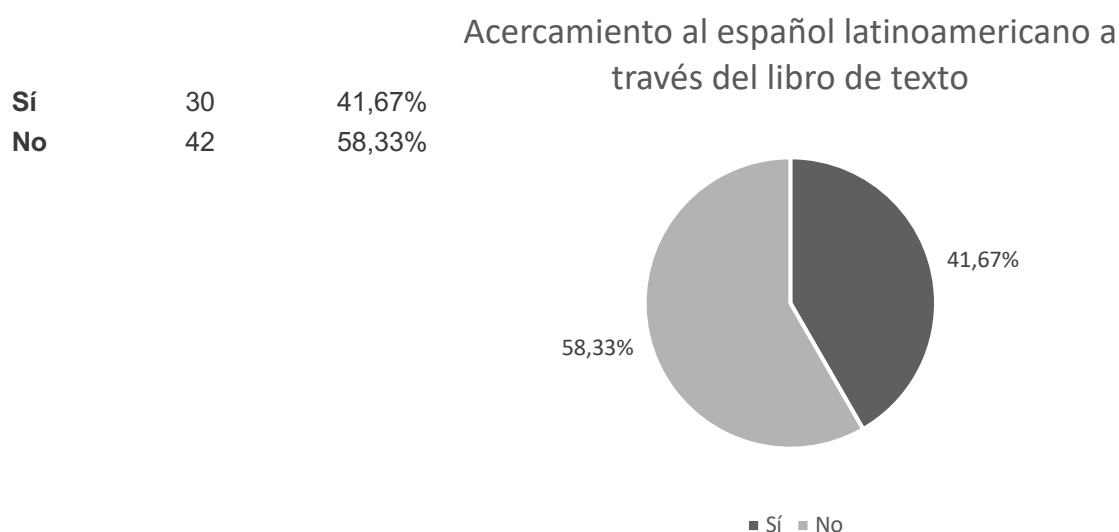


Ilustración 43: Acercamiento al español latinoamericano a través del libro de texto

La siguiente tabla muestra cómo se reparte la evaluación de los estudiantes sobre la enseñanza de las características del español latinoamericano por parte del libro de texto entre los diferentes manuales de español. Según esto, la mayoría tanto de *Nuevas Perspectivas* como de *Caminos Austria* opina que no recibió ninguna información sobre las características de la variedad latinoamericana a través del libro de texto. La mayoría de los que trabajaron con *Con gusto* (77,78%) opina que el libro de texto les permitió comprender el español latinoamericano.

	Sí	No
Nuevas Perspectivas	12 (42,86%)	16 (57,14%)
Caminos Austria	7 (33,33%)	14 (66,67%)
Con gusto	7 (77,78%)	2 (22,22%)
¡Apúntate!	1 (25%)	3 (75%)
Gente joven	-	1 (100%)
Otro	3 (3,33%)	6 (66,67%)

Tabla 11: Acercamiento al español latinoamericano a través de los distintos libros de texto

A los que consideraban que el libro de texto de español les había enseñado algo sobre las características del español de América Latina se les pidió que las describieran brevemente en una pregunta complementaria abierta. Aquí algunos ejemplos del ámbito de la respuesta:

- algunas palabras (sin ejemplos)
- palabras como plata, computadora, chao, papas, carro, choclo
- coger tiene otro significado en LA (usar tomar en vez de coger)
- Spanglish: influencia del inglés
- ustedes vs. vosotros
- preferencia del indefinido
- loísmo/leísmo
- voseo
- seseo

Con el fin de obtener una evaluación general de las variedades latinoamericanas del español, se pidió a los participantes que clasificaran el enfoque de sus clases de español en una escala entre el español europeo y el latinoamericano. Como puede observarse en el gráfico siguiente, la atención general se centra claramente en el español europeo, con una media de -63,33. En general, se puede decir que el 90% de los participantes clasificaron sus clases de español en el ámbito del enfoque europeo del español.

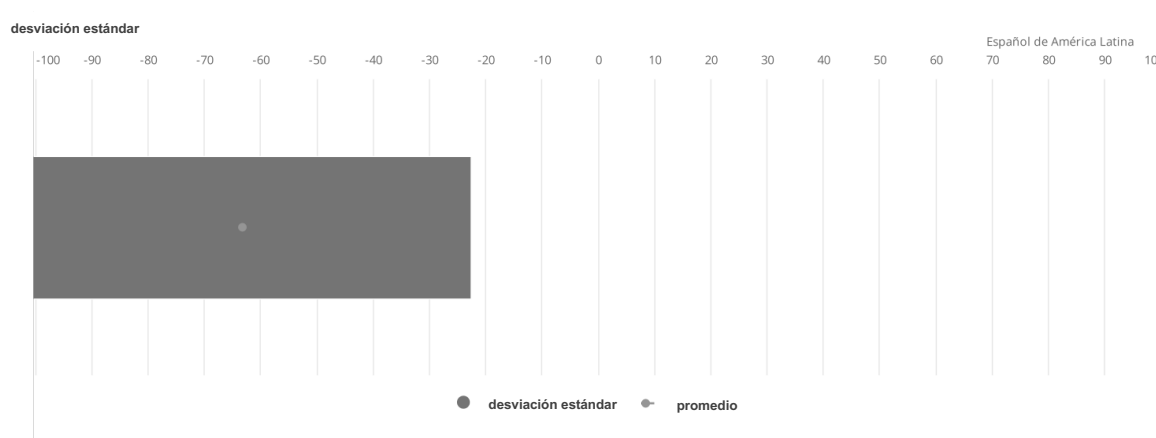


Ilustración 44: Enfoque lingüístico de las clases de español en retrospectiva

Además, se preguntó a los participantes hasta qué punto creían que las clases de español en general durante sus años escolares les habían familiarizado con las características especiales del español de América Latina. Para ello, se utilizó la llamada escala Likert, que abarca desde nada hasta mucho. La evaluación muestra una clara tendencia, a saber, que los alumnos se sintieron poco (44,4%) o nada (40,28%) familiarizados con el español latinoamericano a través de las clases de español. El 15,28% declaró que se había familiarizado bastante con las características a través de sus clases de español.

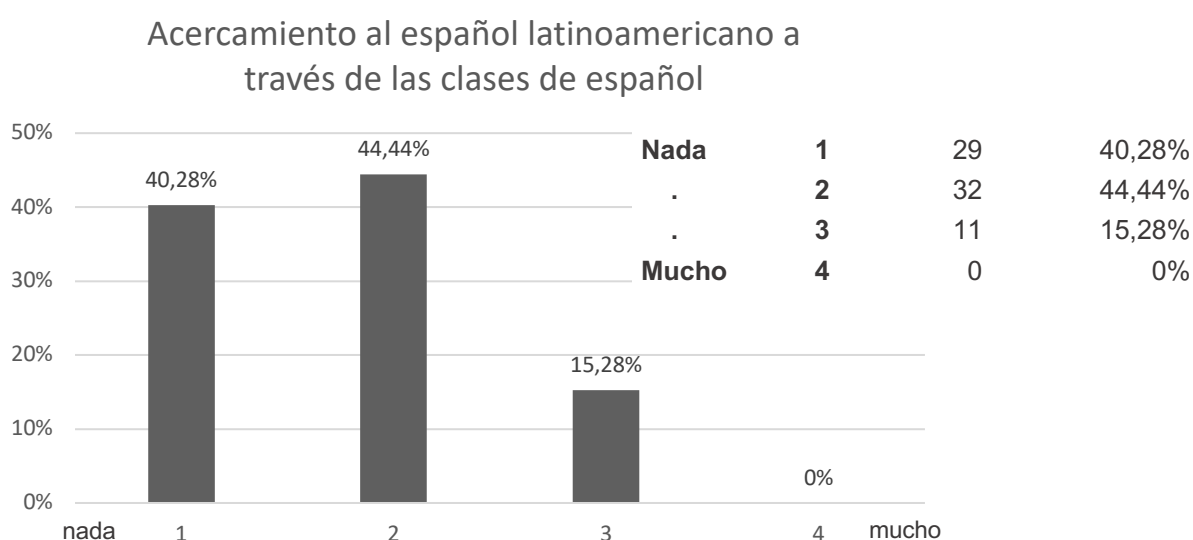


Ilustración 45: Acercamiento al español latinoamericano a través de las clases de español

En el curso de esto, también se preguntó a los participantes su opinión sobre si estaban satisfechos en general con la enseñanza de las características latinoamericanas en sus clases de español, es decir, si creen que se les enseñó lo suficiente sobre el español latinoamericano. Los resultados de la encuesta muestran claramente que más de tres cuartas partes de los participantes piensan que no aprendían bastante sobre las características del español latinoamericano. El 23,61% está satisfecho con la exposición a este tema durante sus años escolares.

Opinión acerca del aprendizaje suficiente de las características del español latinoamericano

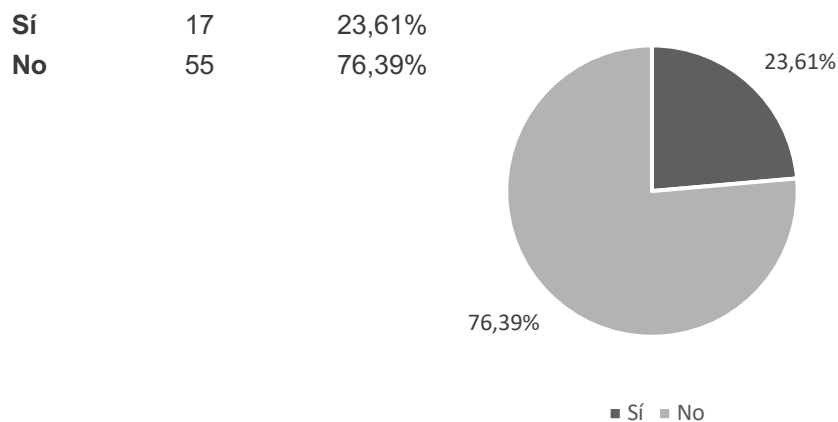


Ilustración 46: Opinión acerca del aprendizaje suficiente de las características del español latinoamericano

La siguiente pregunta se refiere a las ventajas y desventajas de incluir el español de América Latina en las clases de español en la escuela. Se preguntó a los participantes si consideran que el tratamiento explícito de las características del español de América Latina en las clases de la escuela austriaca constituye una ventaja o una desventaja. Las respuestas del grupo de participantes ofrecen un resultado relativamente claro: casi el 90% considera que tratar el tema es una ventaja, mientras que el 11,11% lo considera una desventaja.

Ventajas o desventajas introducir el español latinoamericano

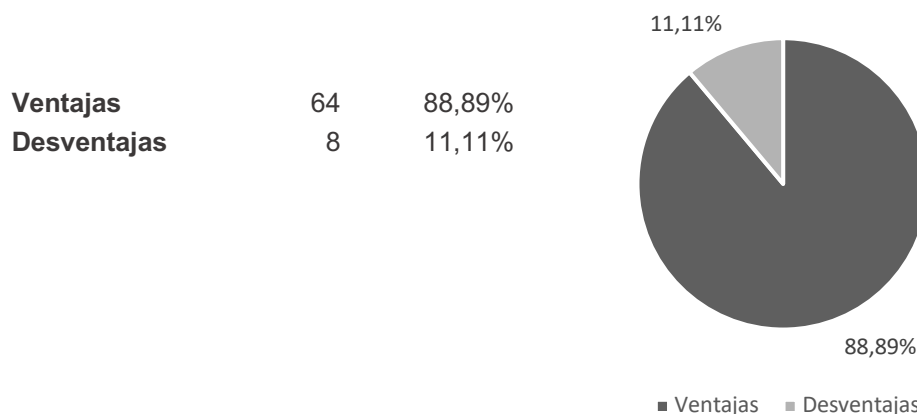


Ilustración 47: Opinión sobre ventajas o desventajas de introducir el español latinoamericano

Dependiendo de si los participantes eligieron la respuesta ventajas o desventajas, recibieron una pregunta complementaria para explicarlas con más detalle. La tabla siguiente resume los ejemplos más importantes de las respuestas:

Ventajas	Desventajas
• diversidad lingüística • para comunicarse en viajes • para entender la cultura mejor • importante porque hablan tantas personas el español en América Latina • crear conciencia de que no solo se habla el español en España • entender la pluricentricidad del español • visión más amplia del mundo • ampliar conocimientos lingüísticos en total	• posibilidad de confundir las variedades • demasiada información a la vez • simplemente no importante/innecesario

Tabla 12: Ventajas y desventajas de introducir el español latinoamericano

Por último, se preguntó a los participantes sobre su opinión acerca del momento adecuado para introducir el español latinoamericano y sus características. Las respuestas muestran que una gran parte del grupo, el 47,22%, opina que lo más adecuado es introducir características del español latinoamericano en las clases ya al principio de la adquisición de la lengua. Otra proporción considerable del grupo opina que es más apropiado introducir el español latinoamericano sólo cuando los alumnos ya tienen algunos conocimientos básicos de español. Solamente el 6,94% dijo que no le importaba.

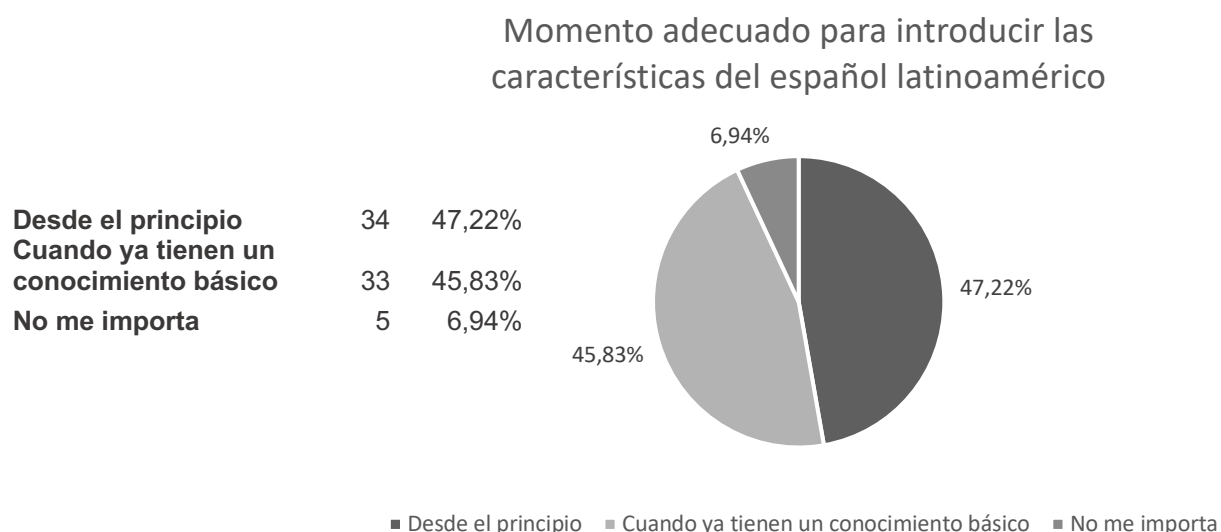


Ilustración 48: Momento adecuado para introducir las características del español latinoamericano

4.3.3 Interpretación de los resultados

Por supuesto los datos ampliamente cuantificados de esta encuesta sólo representan una parte de la realidad, ya que los datos recogidos se refieren en gran medida a la percepción subjetiva de lo que ya ha ocurrido en el pasado de los encuestados. No obstante, las respuestas del grupo de participantes indican un resultado bastante claro en muchos aspectos. Así pues, a continuación se intenta interpretar los resultados de esta encuesta presentados anteriormente y, a partir de los datos recogidos, hacer afirmaciones que se relacionan con el papel de las variedades latinoamericanas del español en el aula de español austriaca.

En general, se puede hacer las siguientes afirmaciones a partir de los datos recogidos:

1. Los participantes clasificarían tanto el español que utilizan (70,8% de los encuestados) como el de sus profesores de español (79,2%) en la escuela como español principalmente europeo.
2. Aunque la mayoría de los encuestados (87,5%) era consciente en su período escolar de que existen diferencias entre el español de España y el de América Latina, alrededor del 76,4% de los participantes cree que no aprendió lo suficiente sobre las especificidades del español latinoamericano en este período.
3. La mayoría de los participantes (56,9%) cree que ha sido informado por su profesor de español sobre las características específicas del español latinoamericano. Los ejemplos muestran que esta información suele limitarse a palabras individuales.
4. En cuanto al uso de un libro de texto de español, la mayoría de los participantes (58,3%) piensa que el libro de texto no les enseñó las características específicas del español latinoamericano.
5. Por lo general, la clase media de español en Austria se centra en el español europeo.

6. La mayoría de los encuestados (88,9%) considera que la exposición al español latinoamericano y sus características específicas es beneficiosa durante el periodo escolar.
7. Los encuestados sólo conocen básicamente algunas características del español latinoamericano.

Afirmación 1: La encuesta realizada muestra, sobre todo, que el español europeo es una prioridad para la mayoría de los estudiantes españoles (70,8%), así como para sus profesores (79,2%), durante su etapa escolar. Asumiendo que los profesores actúan como modelos para los alumnos, es probable que también adopten la misma variedad de español, a menos que haya una mayor conexión con otra variedad. Esto sugiere que el enfoque de la enseñanza del español austriaco se centra naturalmente más en la variedad europea estándar que en el español latinoamericano.

Afirmación 2: Con un porcentaje del 87,5% del total del grupo de participantes, se puede afirmar que existe al menos una conciencia general de las diferencias entre el español de Europa y el de América Latina. Esto ya funcionaría como una buena base para un mayor compromiso con el tema. Sin embargo, otros datos de la encuesta revelan que el conocimiento sobre la existencia de diferencias entre las variedades no se desarrolló durante los años escolares. Así, los datos indican que existe una insatisfacción general con el nivel de exposición y, por tanto, de conocimiento adquirido sobre las características de las variedades latinoamericanas del español. El hecho de que casi el 80% de los encuestados considere que no ha aprendido lo suficiente sobre el español latinoamericano en sus clases de español durante sus años escolares apunta a que las clases de español en Austria se centran principalmente en la variedad europea.

Afirmación 3: Si bien, como ya se mencionó en la afirmación 2, la mayoría de los encuestados no está satisfecho con el nivel de conocimiento del español latinoamericano que han adquirido en sus años escolares, los datos recogidos muestran que la mayoría (58,3%) considera que su profesor de español les ha familiarizado con las características del español latinoamericano. Sin embargo, si se analiza con más detenimiento, hay que tener en cuenta que la pregunta

complementaria debilita esta afirmación en la medida en que proporciona información sobre qué características fueron enseñadas por los profesores. Mediante la pregunta complementaria cualitativa, se pudo filtrar que a menudo se trata de palabras especiales individuales. Por ejemplo, se trata de palabras tabú como el uso de *coger* en América Latina, que parecía permanecer en la memoria de algunos participantes, o nombres de alimentos como taco o tortilla. Este complemento de datos revela que, a menudo, sólo se transmiten estas peculiaridades aisladas a través del profesor.

Afirmación 4: En cuanto al papel de los libros de texto en la enseñanza de las características del español en América Latina, los resultados de la encuesta muestran que funcionan como una fuente de información poco extensa. Con un 58,32%, la mayoría de los encuestados afirma que no se familiarizó con las características especiales del español latinoamericano a través del libro de texto de español que utilizó. Si se observa la distribución más detenidamente, la opinión de que no habían aprendido nada sobre las características específicas predomina entre los que trabajaron con los libros de texto *Nuevas Perspectivas*, *Caminos Austria* y *¡Apúntate!*

No obstante, hay que mencionar aquí que, con un 41,7%, una proporción considerable sí conoció las características específicas del español latinoamericano a través de los libros de texto de español. Los ejemplos mencionados en la pregunta complementaria mostraron que los encuestados habían adquirido características de las áreas de vocabulario y fonética, así como de la morfosintáctica.

En general, sin embargo, si se hace una conexión con la evaluación general sobre el grado de enseñanza de las características especiales del español latinoamericano, se puede suponer que los libros de texto de español no contribuyen lo suficiente a un tratamiento integral del tema.

Afirmación 5: Los datos recogidos demuestran claramente que la clase media de español en Austria se basa principalmente en el español europeo. Los resultados de varias preguntas del cuestionario contribuyen a esta conclusión. Por un lado, el uso predominante del español europeo ya apunta a esa tendencia. Por otro lado, el hecho de que sólo unos pocos de los encuestados consideran que habían sido suficientemente informados sobre las características especiales del español

latinoamericano. Sobre todo, sin embargo, la clasificación del enfoque de las clases de español a las que se asistieron confirma esta suposición. Así, el 90% de los participantes afirmó que las clases de español se centraban más bien en el español europeo.

Afirmación 6: El abandono de las variedades latinoamericanas plantea la cuestión de si esto podría estar justificado. Sin embargo, la recopilación de datos muestra que la exposición a las características del español latinoamericano es considerada realmente beneficiosa por la gran mayoría. Así, la pregunta complementaria también revela que, entre otras cosas, la posibilidad de una mejor comunicación en los viajes, una mejor comprensión de la cultura, el reconocimiento de la lengua española como pluricéntrica, así como un mejor conocimiento del idioma en general se consideran ventajas de la exposición al español en América Latina. De todo ello se deduce que los encuestados considerarían deseable un mayor papel del español latinoamericano en las clases de español de Austria, por contribuir positivamente al desarrollo de los alumnos.

Afirmación 7: Cuando se preguntó a los participantes qué características del español de América Latina conocían, se observó que casi siempre mencionaban las mismas conocidas: seseo y yeísmo en la pronunciación; voseo, ustedeo, loísmo en el ámbito morfosintáctico; palabras individuales conocidas del español latinoamericano como el uso de *coger* o algunos términos para referirse a la comida y a los medios de transporte. Sin embargo, esto demuestra que normalmente no se ha profundizado en las variedades del español latinoamericano. Por lo tanto, sólo se conoce una pequeña parte de las características presentadas en el capítulo 3.4, tanto generales como específicas de las zonas.

En consecuencia, un examen más detallado de los datos recogidos proporciona una imagen ampliamente uniforme de la enseñanza del español austriaco desde el punto de vista de los estudiantes: el español de España como variedad dominante, mientras que se presta poca atención a las variedades latinoamericanas. Esta tendencia general al uso y, por lo tanto, también a la enseñanza del español europeo y, al mismo tiempo, al descuido de las variedades latinoamericanas en la enseñanza del idioma español en Austria, confirmada en gran medida por estas declaraciones, es coherente

con la escasa investigación que se ha realizado sobre el tema hasta este momento (cf. Montemayor & Neusius 2017; Pustka & Bäumlér 2021).

4.4 Cuestionario para los profesores

4.4.1 Metodología del cuestionario para los profesores

La perspectiva de los profesores de español con respecto a la tematización de las variedades latinoamericanas en sus propias clases de español se investiga mediante un cuestionario con elementos tanto cuantitativos como cualitativos. La muestra incluye 10 profesores de español de diferentes tipos de escuelas.

El cuestionario también se crea y se evalúa parcialmente con la herramienta en línea umfrageonline.com. El cuestionario para profesores también se divide en dos partes: En primer lugar, se recoge la información demográfica de los encuestados y se recogen los antecedentes en cuanto a la variedad hablada, así como la conexión personal con España o América Latina. También en esta parte se pregunta a los profesores sobre su propio conocimiento de las especificidades de las variedades latinoamericanas. Esta información debería permitir saber si sus propios conocimientos influyen en la tematización explícita de las características. También se pretende averiguar qué características, en caso de conocerlas, se tematizan. A continuación, la segunda parte, en la que se interroga a los profesores sobre su propia enseñanza del español. Aquí se pregunta a los profesores sobre el enfoque lingüístico de su enseñanza, los libros de texto que utilizan y cómo abordan las distintas variedades, el uso de material extra y su actitud personal general y su satisfacción en este aspecto.

Los resultados del cuestionario se cuantificarán y las respuestas a las preguntas abiertas se clasificarán y se utilizarán para complementar y explicar los datos cuantitativos. Los ítems individuales se comparan entre sí para descubrir posibles correlaciones en relación con la referencia personal, el conocimiento de las especificidades de las variedades, así como el libro de texto y la tematización explícita. Sobre la base de estos resultados, se hacen siete afirmaciones generales que deberían representar la inclusión de las variedades latinoamericanas en las clases de español de Austria desde el punto de vista de los profesores.

4.4.2 Presentación de los resultados

A continuación se presentan, describen y discuten brevemente los resultados de la encuesta de los profesores de Español. Las interpretaciones y afirmaciones que contribuyen a responder a la pregunta de investigación se encuentran en el punto 4.3.2 de este trabajo. En esta encuesta se entrevistó a diez profesores de Español que trabajan en una escuela en Austria de momento.

4.4.2.1 Datos demográficos

Con el fin de obtener una idea de la composición del grupo de profesores, se preguntó a los participantes sobre su información demográfica en la primera parte del cuestionario. Como muestra el primer gráfico, un total de siete profesoras y tres profesores participaron en la encuesta. Esto también implica un claro excedente femenino, aunque esto no es relevante para el análisis subsiguiente de los datos.

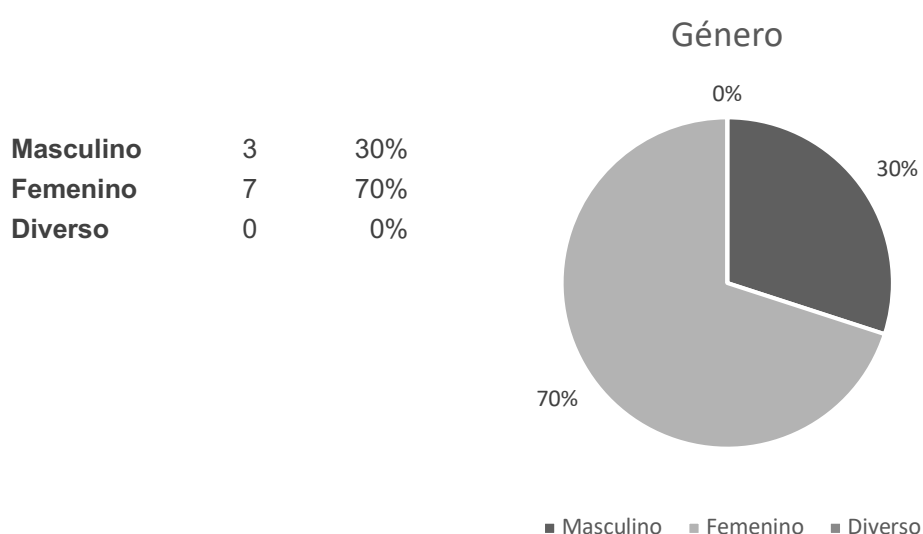


Ilustración 49: Género de los profesores

Con objeto de averiguar si la procedencia de los profesores influye en la tematización de las variedades latinoamericanas, esta variable también fue objeto de estudio en el marco de la encuesta. Sin embargo, esta correlación no ha podido ser explorada como parte de esta encuesta, ya que el 90% de los profesores proceden de Austria y, por lo tanto, sólo uno de ellos es hispanohablante y procede de España.

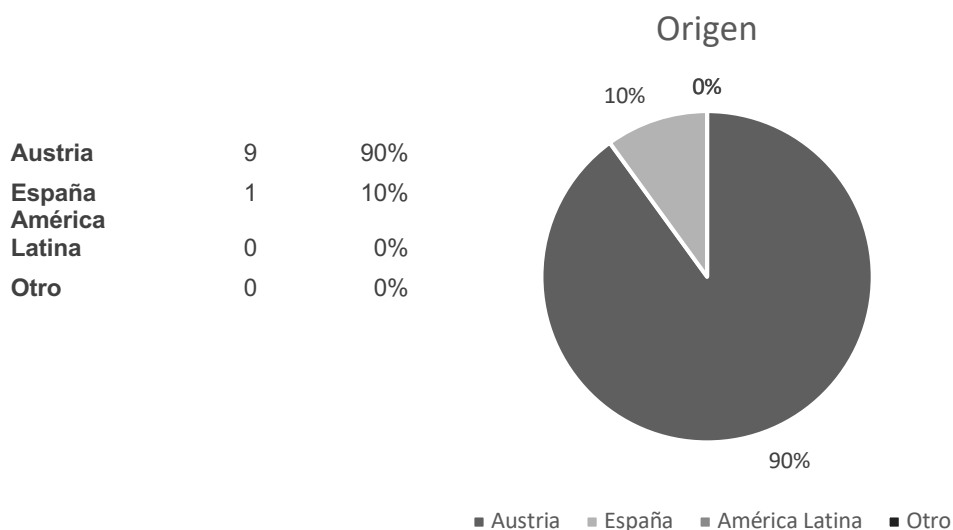


Ilustración 50: Origen de los profesores

Los datos sobre el origen de los encuestados también son coherentes con las primeras lenguas. Así, nueve personas declararon tener el alemán como primera lengua y una persona el español.

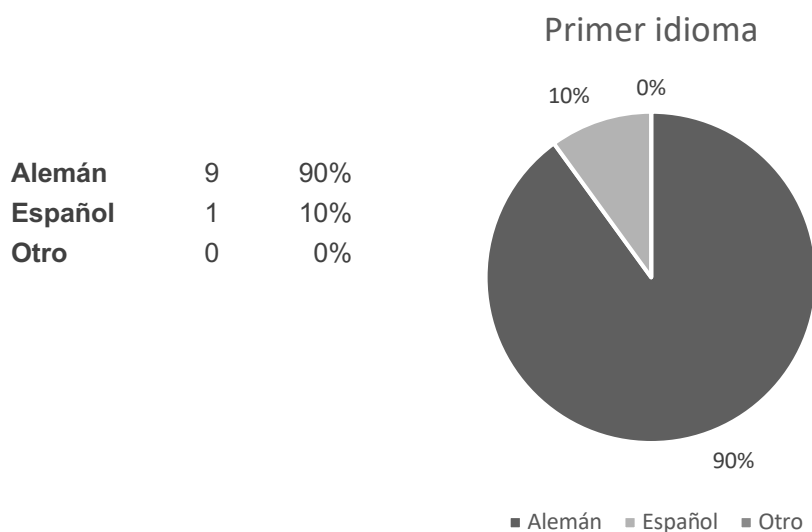


Ilustración 51: Primer idioma de los profesores

Además, se preguntó a los profesores dónde aprendieron el español para establecer una posible conexión con el español de América Latina y averiguar si esto repercute en la enseñanza del español. La evaluación de la encuesta muestra que, con 8 personas, la gran mayoría aprendió el español en Austria y, por lo tanto, no tiene una fuerte conexión con América Latina. Una persona declaró que había aprendido

español en América Latina y otra en España. Por lo tanto, esta persona tiene una conexión personal con América Latina.

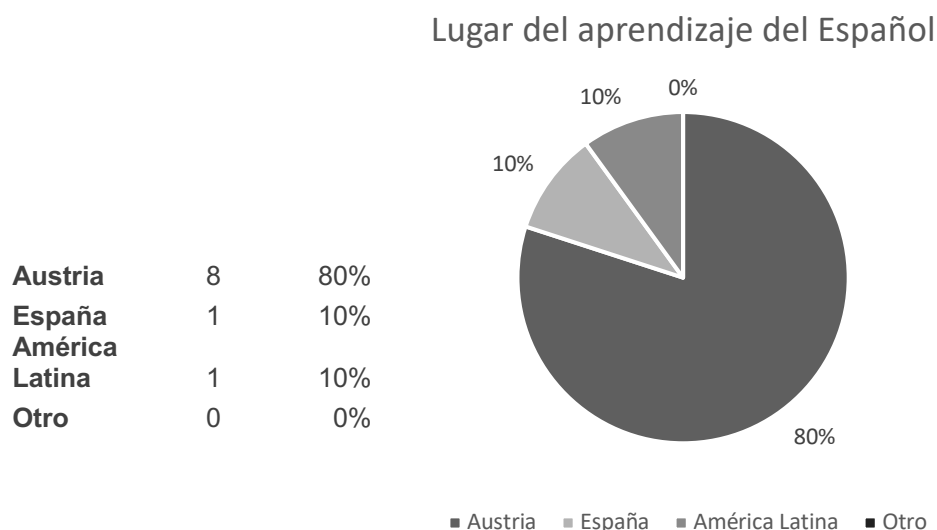


Ilustración 52: Lugar del aprendizaje de Español de los profesores

La siguiente tabla muestra cuándo empezaron los encuestados a aprender español. Algunos profesores llevan casi 30 años aprendiendo español y otros menos de diez años.

1983	1991	2000	2004	2009	2012	2015	2016
					2012		
					2012		

Tabla 13: Año de inicio de la adquisición del español de los profesores

También se preguntó a los profesores por el contexto en el que adquirieron la lengua española. Como puede verse en el gráfico siguiente, cuatro personas aprendieron el español en un contexto escolar. Dos personas aprendieron el idioma viajando a países hispanohablantes, y una persona adquirió el español en un contexto familiar. Las tres personas restantes que eligieron la opción "otro" añadieron que aprendieron el idioma en el contexto de sus estudios.

Contexto del aprendizaje de español

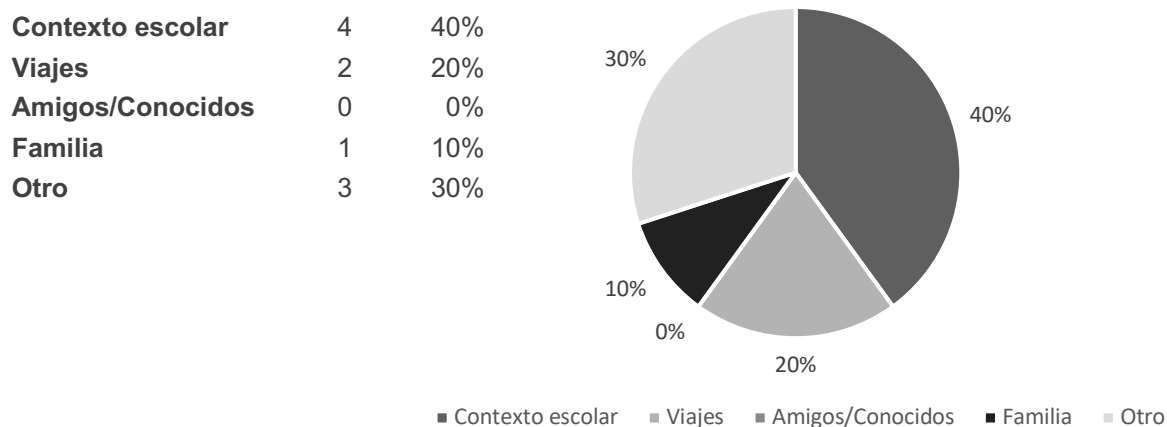


Ilustración 53: Contexto del aprendizaje de español de los profesores

La siguiente pregunta se refería al tipo de escuela en la que los encuestados trabajan como profesores. Como puede verse en el gráfico, cinco personas trabajan en un AHS, tres en un BHS y dos en un centro de enseñanza media. Así, el 80% de las declaraciones de los profesores corresponden a escuelas de enseñanza superior.

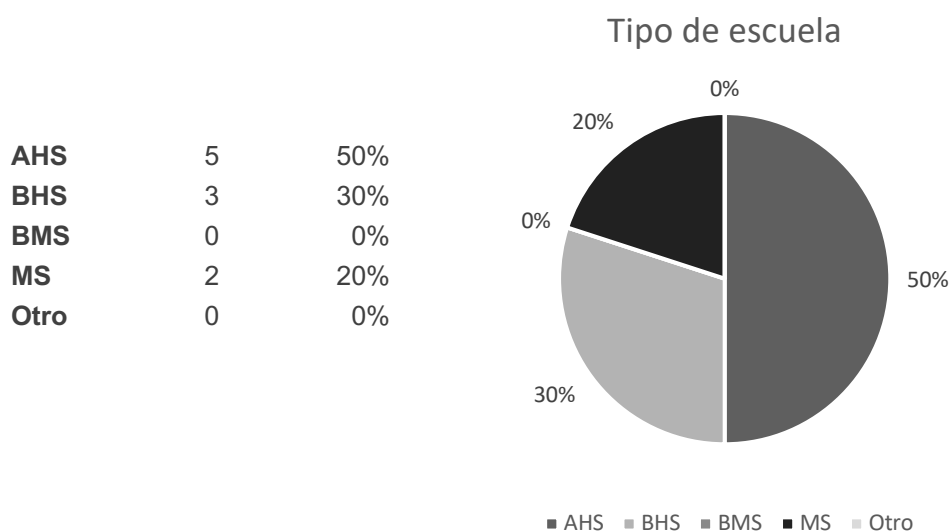


Ilustración 54: Tipo de escuela en la que enseñan los profesores

Para obtener una visión general de la experiencia docente de los profesores, se les preguntó por el año escolar en el que empezaron a dar clase. Resulta que la mayoría de los encuestados lleva menos de diez años en el servicio.

2000/01	2011/12	2013/14	2014/15	2017/18	2018/19	2020/21	2021/22
						2020/21	2021/22

Tabla 14: Año inicial de enseñar

A fin de averiguar si existe una conexión personal con el español de América Latina, se preguntó a los profesores si habían viajado a algún país latinoamericano. La evaluación muestra que el 50% de los participantes ya ha estado en América Latina y el 50% restante no.

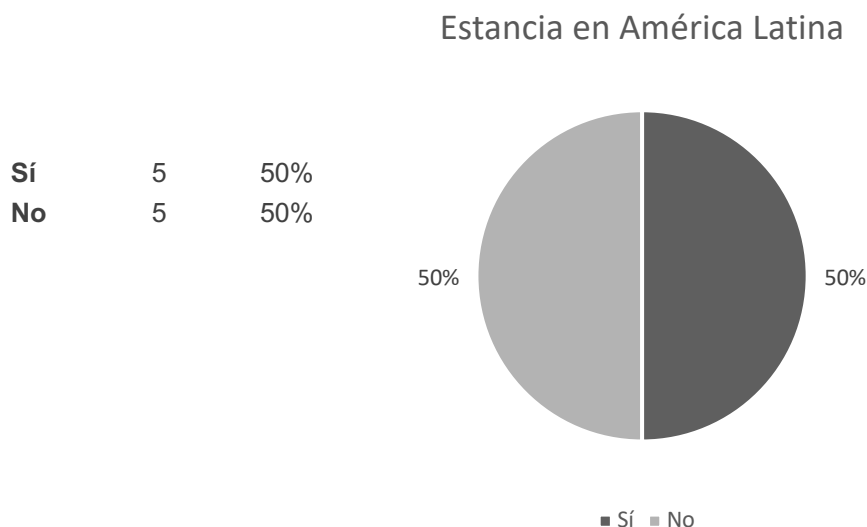


Ilustración 55: Estancia en América Latina de los profesores

Si se contestaba afirmativamente a la pregunta sobre una estancia en América Latina, se hacía una pregunta adicional sobre la duración de la(s) estancia(s) en total. Así, una persona ha estado en América Latina menos de cuatro semanas en total, dos personas entre dos y tres meses, una persona entre cuatro y seis meses y otra entre seis y doce meses.

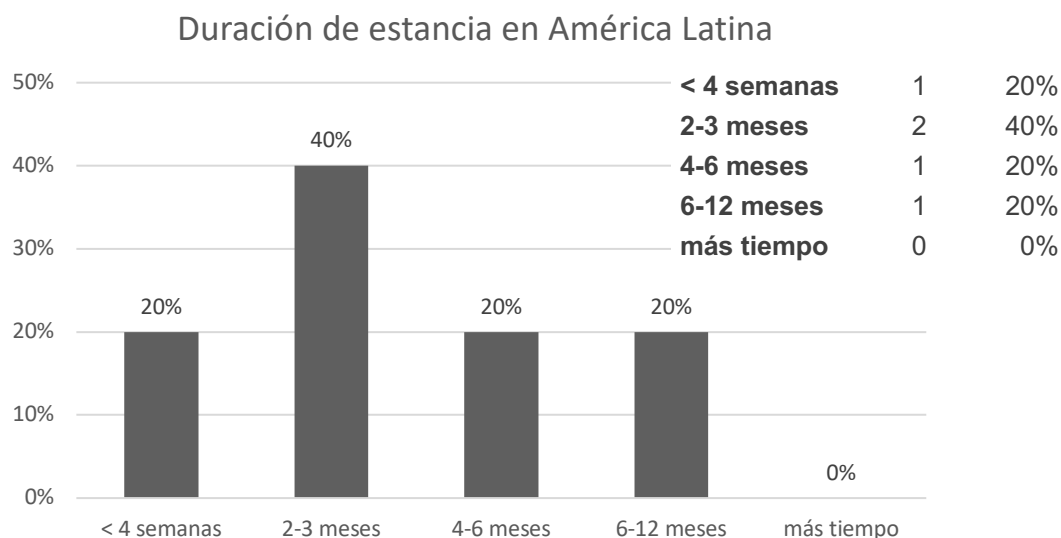


Ilustración 56: Duración de estancia en América Latina de los profesores

Asimismo, se preguntó a los participantes por las estancias en España y, como muestra el gráfico siguiente, todos los participantes han estado en España al menos una vez.

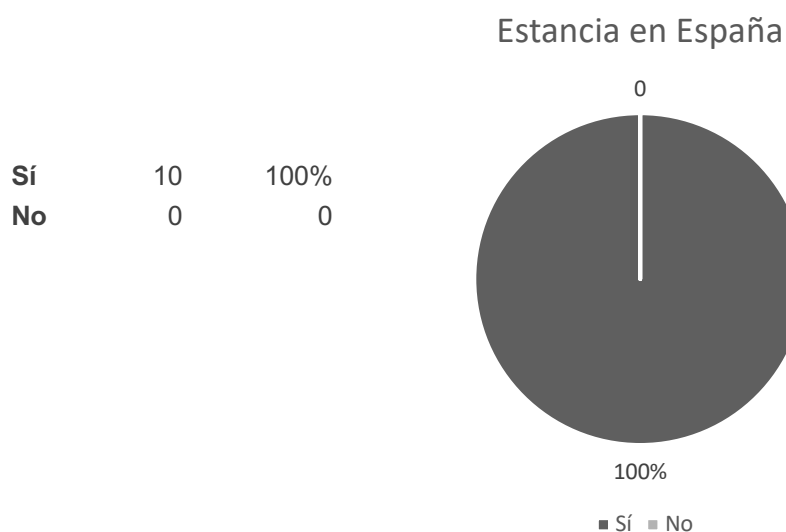


Ilustración 57: Estancia en España de los profesores

A la pregunta adicional sobre la duración respondieron cuatro personas con menos de cuatro semanas en total. Una persona declaró que ha estado en España durante dos a tres meses, otra persona durante cuatro a seis meses y dos profesores ya han estado en España durante seis a doce meses. También hay dos personas en el grupo de participantes que ya han pasado más de un año en España.

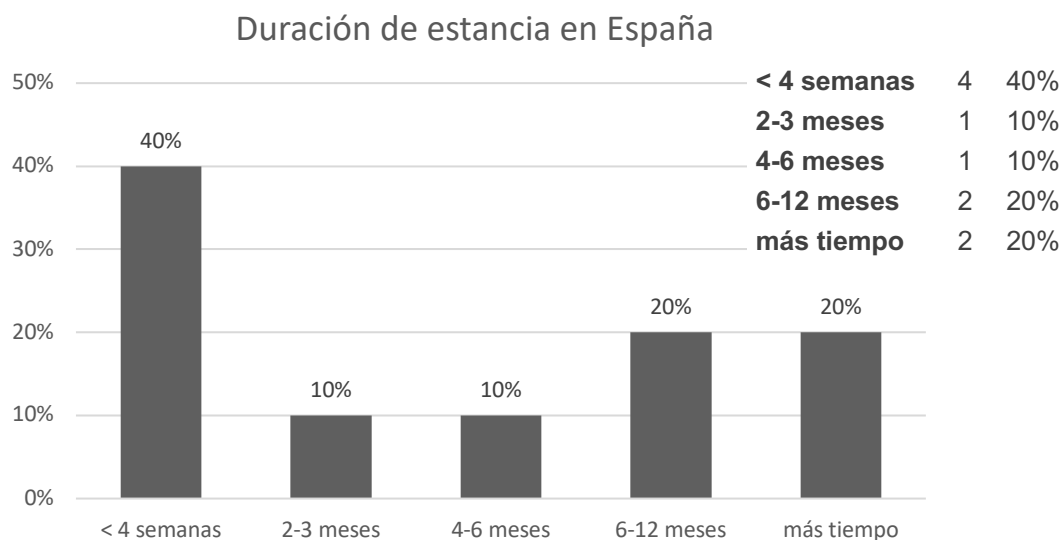


Ilustración 58: Duración de estancia en España de los profesores

Para obtener más información sobre el contacto personal con el español latinoamericano, se preguntó a los profesores si mantienen un contacto regular. Como se puede ver en el gráfico, la mitad de los encuestados dijo estar en contacto regular con el español en América Latina.

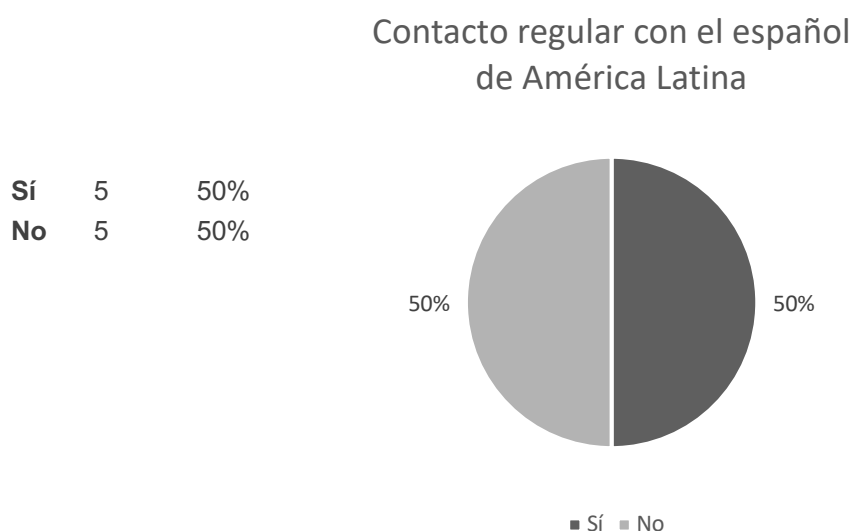


Ilustración 59: Contacto regular con el español de América Latina por los profesores

A continuación, se pidió a las personas que declararon tener un contacto regular con el español de América Latina que explicaran el contexto de dicho contacto. Las cinco personas afirmaron estar en contacto con el español latinoamericano a través de los medios de comunicación. Tres de las cinco personas afirmaron tener amigos o conocidos que hablaban una variedad latinoamericana.

Amigos/Conocidos	3	60%
Familia	0	0%
Medios	5	100%
Otro	0	0%

Ilustración 60: Contexto del contacto regular con el español de América Latina

Después, se preguntó a los profesores sobre el español que ellos mismos hablan. También se ha utilizado aquí la clasificación según Ueda (2003: 226). Como hay que suponer que los participantes no están familiarizados con esta clasificación, se incluyó la siguiente explicación en la leyenda:

Español mexicano: Monterrey, Aguas Calientes y Ciudad de México
Español caribeño: La Habana, Santiago de Cuba, Santiago de los Caballeros, Santo Domingo, San Pedro de Macorís, San Juan, Dorado, Mayagüez
Español centroamericano: Centroamérica, Colombia, Venezuela: Ciudad de Guatemala, San Salvador, Puerto Limón, Panamá, Santafé de Bogotá, Mérida y Caracas
Español andino: Quito, Lima, Arequipa, La Paz
Español Cono Sur: Arica, Santiago de Chile, Concepción, Temuco, Asunción, Montevideo, Salta, Tucumán, Buenos Aires

El resultado en esta pregunta es relativamente claro, con un 80% de los participantes que asignarían su español a la zona europea. Un profesor indica que se utilice el español centroamericano y una persona asignaría su español al del Cono Sur.

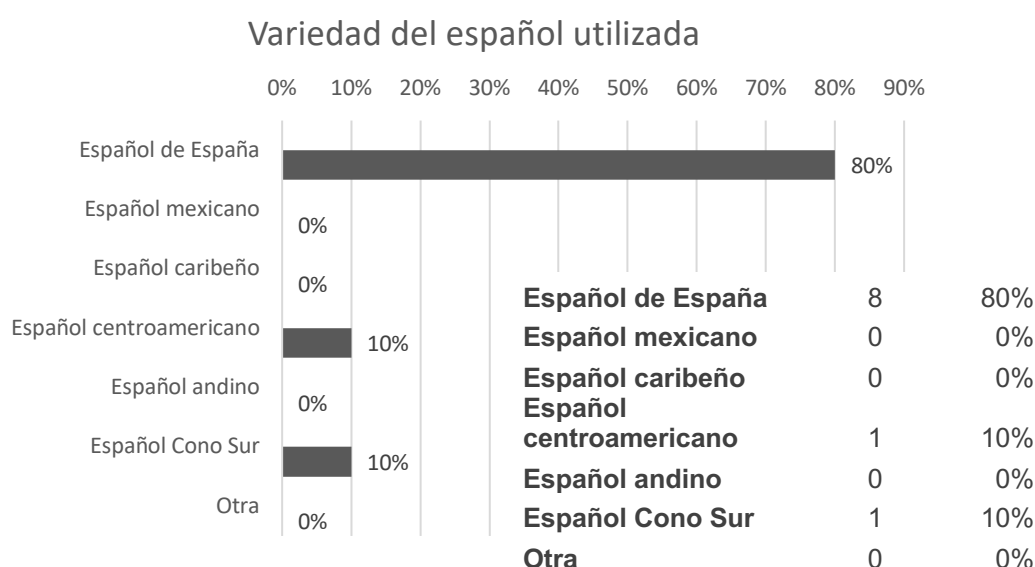


Ilustración 61: Variedad utilizada por los profesores

4.4.2.2 Datos específicos del tema

Las primeras preguntas específicas del tema se refieren a las diferencias entre el español de España y el de América Latina. En forma de preguntas abiertas, se pidió a los profesores que identificaran lo que consideraban que son las diferencias gramaticales, léxicas y fonéticas entre las variedades latinoamericanas y europeas. Las tablas siguientes resumen las diferencias mencionadas por los profesores en los ámbitos de respuesta.

La diferencia gramatical más mencionada entre el español europeo y el latinoamericano es el voseo, que fue mencionado por el 90% de los encuestados. El uso de *ustedes* en lugar de *vosotros* en la 2ª persona del plural también es conocido por más de la mitad de los profesores. Con menor frecuencia se mencionaron, entre otros, la preferencia del pretérito indefinido, el uso menos frecuente del pretérito perfecto, la preferencia de *ir + a futuro*, el uso de muchos diminutivos y, en general, el uso diferente de los tiempos.

Diferencias gramaticales	porcentaje de menciones
voseo	90%
vosotros vs. ustedes	60%
preferencia del pretérito indefinido	30%
uso menos frecuente del pretérito perfecto	30%
preferencia del ir + a futuro	20%
uso de muchos diminutivos	20%
uso específico de los tiempos	20%

Tabla 15: Diferencias gramaticales mencionadas por los profesores

En el ámbito del léxico, más de la mitad de los profesores (60%) mencionó la fuerte influencia de las lenguas indígenas en el vocabulario. En general, se mencionó con menos frecuencia la influencia del inglés, las áreas de vocabulario cotidiano con diferencias, el vocabulario general distinto y los verbos, como se puede ver en la tabla siguiente.

Diferencias léxicas	<i>porcentaje de menciones</i>
mucha influencia de lenguas indígenas	60%
mucha influencia del inglés (Spanglish)	20%
diferentes palabras para comida y bebida, medios de transporte, ropa	20%
vocabulario diferente en general	20%
verbos diferentes	10%

Tabla 16: Diferencias léxicas mencionadas por los profesores

Algunos de los profesores nombraron diferencias específicas en el vocabulario, como por ejemplo:

- *aquí – acá*
- *zumو – jugo*
- *patata – papa*
- *coche – carro*
- *coger – tomar*
- *dinero – plata*
- *autobús – quaquá*

El rasgo fonético del español latinoamericano más mencionado por el 80% de los participantes es el yeísmo o el žeísmo. El seseo también fue nombrado como rasgo fonético por más de la mitad de los profesores. La omisión de la <s> en posición final y la aspiración de la <s> fueron citadas por el 40% cada una. Menos frecuentemente se mencionó la omisión de la <d> así como una pronunciación generalizada de la <s> y una entonación parcialmente diferente.

Diferencias fonéticas	<i>porcentaje de menciones</i>
yeísmo/ žeísmo	80%
seseo	60%
omisión de la <s> en posición final	40%
aspiración de la <s>	40%
omisión de la <d>	20%
pronunciación diferente de la <s> en general	10%
entonación parcialmente diferente	10%

Tabla 17: Diferencias fonéticas mencionadas por los profesores

A continuación, se pidió a los profesores que clasificaran sus clases en una escala en términos de enfoque lingüístico (español europeo - español latinoamericano). El

gráfico siguiente muestra que la atención se centra claramente en el lado español europeo, con una media de -61. Ninguno de los profesores encuestados clasificaría su enseñanza del lado del español latinoamericano.

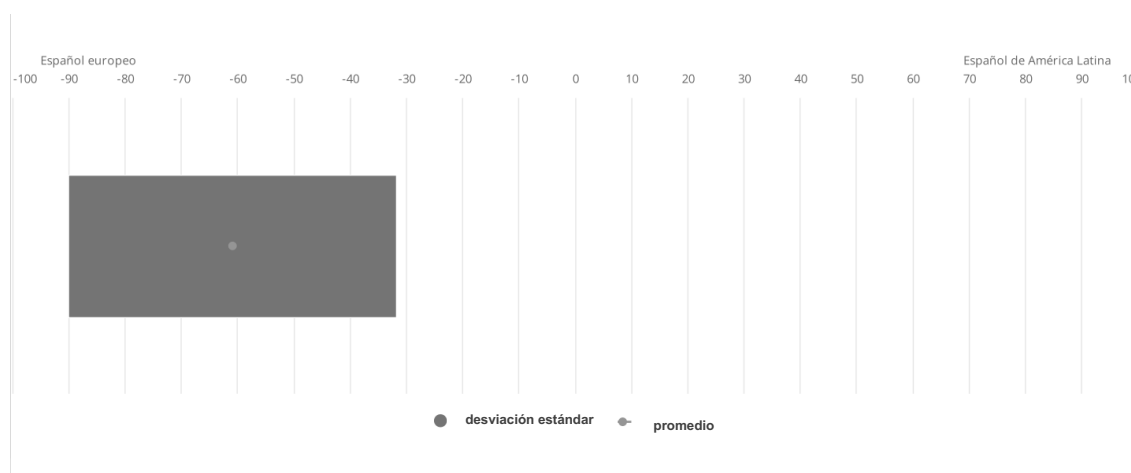


Ilustración 62: Enfoque lingüístico de las clases de los profesores

Si se analiza la pregunta sobre el enfoque lingüístico en sus propias clases de español con respecto a la relación personal con América Latina, se observa que ésta se desplaza mínimamente en la dirección del español latinoamericano, aunque sigue estando claramente en el lado del español europeo. Las respuestas de las cinco personas que tienen una conexión personal con la lengua a través de los viajes y que, por tanto, ya han estado en América Latina, resultaron en un valor medio de -44 en comparación con el valor general de -61. Asimismo, la indicación de si existe un contacto regular con el español latinoamericano proporciona información sobre una conexión personal con las variedades. En este caso, las respuestas de las 5 personas que están en contacto habitual con el español en América Latina dieron como resultado un valor medio de -54.

Con el objetivo de explorar el papel del libro de texto en relación con las variedades latinoamericanas, en la siguiente pregunta se preguntó a los encuestados sobre el libro de texto de español que utilizan. Como se puede observar en el gráfico, el 50% de los participantes utiliza el libro de texto *Nuevas Perspectivas* y el 30% el libro de texto *Caminos Austria*. Sólo una persona trabaja con *Con gusto* y otra profesora con el libro de texto *¡Apúntate!*.



Ilustración 63: Libro de texto utilizado

En este contexto, se preguntó a los profesores sobre su evaluación de la presencia de variedades latinoamericanas en los respectivos libros de texto. Como se puede ver en el siguiente gráfico, la mayoría (60%) opina que el español no está muy presente en América Latina. Otro 20% incluso diría que las variedades latinoamericanas no están presentes en absoluto. Una persona calificaría las particularidades del español latinoamericano como muy presentes en el libro de texto y otra como bastante presentes.

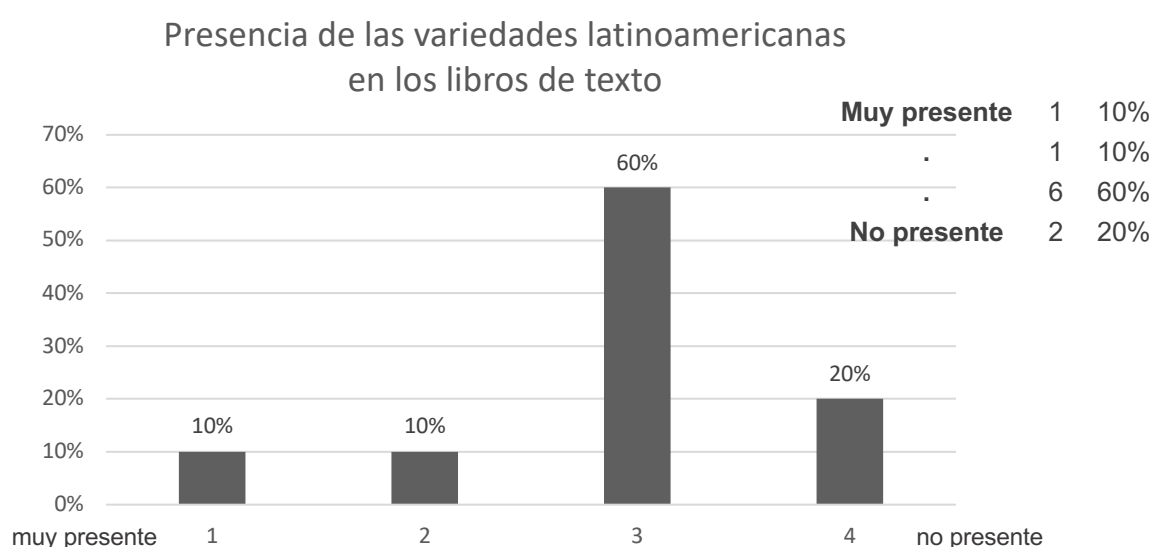


Ilustración 64: Opinión de los profesores sobre la presencia de variedades latinoamericanas en los libros de texto

La siguiente tabla muestra la distribución entre los libros de texto utilizados sobre el tema de la presencia de variedades latinoamericanas. Como se puede observar, el 80% de los profesores que trabajan con el libro de texto *Nuevas Perspectivas* consideran la presencia de los rasgos especiales del español latinoamericano como poco presente y el 20% restante como nada presente. Los 3 profesores que trabajan con el libro de texto *Caminos Austria* no están de acuerdo. Mientras que una persona considera que las particularidades del español latinoamericano están muy presentes y otra que están más bien presentes, la tercera opina que apenas están presentes.

	1 Muy presente	2	3	4 No presente
Nuevas Perspectivas	-	-	4 (80%)	1 (20%)
Caminos Austria	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	-
Con gusto	-	-	1 (100%)	-
¡Apúntate!	-	-	-	1 (100%)

Tabla 18: Opinión sobre la presencia de los variedades latinoamericanas en los distintos libros de texto

Además, se preguntó a los profesores sobre su satisfacción con el papel de las variedades latinoamericanas en el libro de texto utilizado. Es evidente que la mayoría (70%) no está satisfecha con esto. El 30% dijo estar satisfecho con el grado de mención de los rasgos del español latinoamericano.

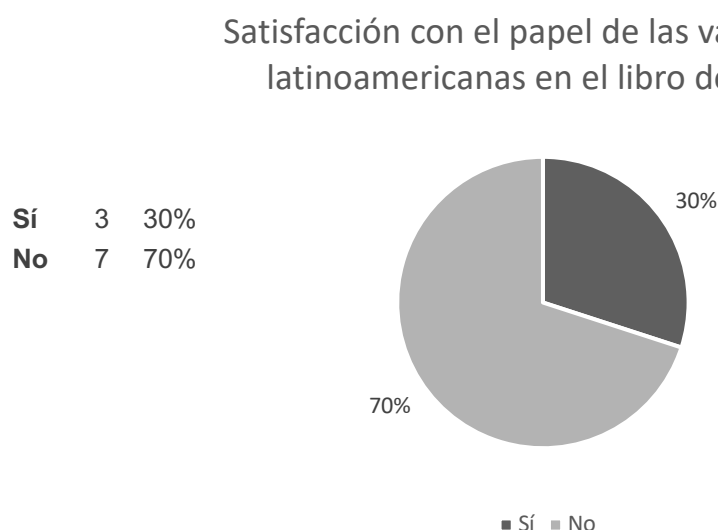


Ilustración 65: Satisfacción con el papel de las variedades latinoamericanas en libros de texto

Un análisis más detallado indica que entre los profesores que trabajan con *Nuevas Perspectivas*, el 60% no está satisfecho con el papel del español latinoamericano. Dos de los tres profesores que trabajan con *Caminos Austria* tampoco están satisfechos con la tematización del español en Latinoamérica y los profesores individuales que trabajan con *Con gusto* y *¡Apúntate!* se declaran insatisfechos.

	Sí	No
Nuevas Perspectivas	2 (40%)	3 (60%)
Caminos Austria	1 (33,3%)	2 (66,6%)
Con gusto	-	1 (100%)
¡Apúntate!	-	1 (100%)

Tabla 19: Satisfacción con el papel de las variedades latinoamericanas en los distintos libros de texto

Para investigar más a fondo el papel del español latinoamericano en la enseñanza de los profesores entrevistados, se les preguntó sobre el uso de material extra para señalar rasgos específicos de las variedades latinoamericanas. Como muestra el gráfico siguiente, el 60% no utiliza nunca material adicional y el 30% a veces. Una persona afirma que utiliza regularmente material complementario para ayudar a los alumnos a comprender las características del español de América Latina. Las personas que a veces o regularmente trabajan con material adicional declaran en la pregunta complementaria sobre el tema de la organización de este material adicional que trabajan con materiales de Internet.

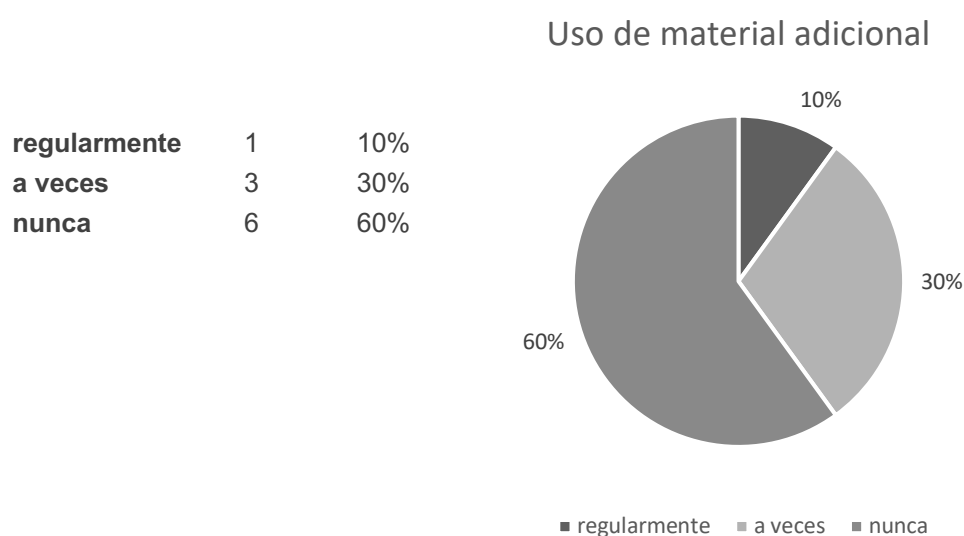


Ilustración 66: Uso de material adicional

Si se analiza más detalladamente esta cuestión con respecto a la influencia de la referencia personal a América Latina por parte de los profesores, se observa que las cinco personas que han viajado y, por tanto, han pasado tiempo en América Latina, tratan de forma diferente el uso de material adicional para la tematización de las características de las variedades latinoamericanas. De estos cinco profesores, uno utiliza material adicional con regularidad y otro lo utiliza a veces, mientras que los tres restantes respondieron a la pregunta con un "nunca". En comparación, entre el grupo que nunca había estado en América Latina, 2 dijeron que utilizaban material a veces adicional y tres nunca.

Un análisis más detallado del grupo de personas que tienen contacto regular con las variedades latinoamericanas indica que tres personas trabajan a veces con material extra y dos nunca. En comparación, en el grupo que no tiene contacto regular con el español latinoamericano, una persona dice que utiliza regularmente material adicional, mientras que los cuatro profesores restantes no utilizan nunca.

A continuación, se preguntó a los profesores su opinión sobre el papel general de las variedades latinoamericanas en el aula austriaca. El resultado muestra claramente que la mayoría considera que la importancia del español latinoamericano es baja o muy baja. Dos de los diez profesores encuestados califican el papel del español latinoamericano en las clases de español de Austria como muy importante.

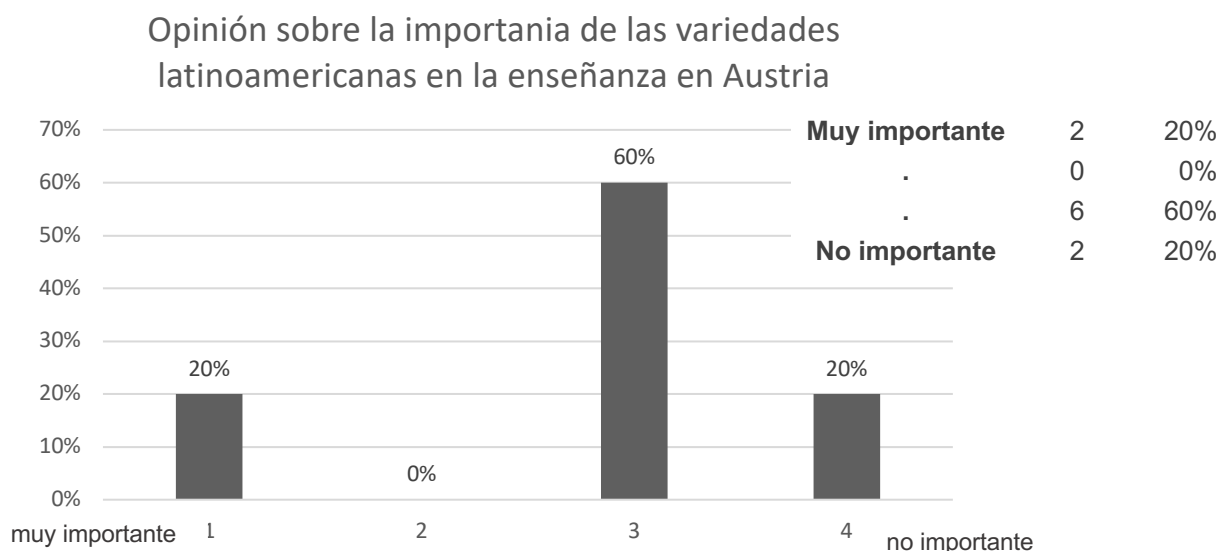


Ilustración 67: Opinión sobre la importancia de las variedades latinoamericanas en la enseñanza en Austria

Además, se preguntó a los profesores si consideran que la inclusión y el conocimiento de las variedades latinoamericanas del español en las clases escolares es una ventaja o una desventaja para los alumnos. Resulta sorprendente que la gran mayoría (90%) considere ventajosa esta inclusión. Una persona afirmó que el conocimiento del español de América Latina en las clases de español de Austria era una desventaja. La tabla siguiente muestra las ventajas y el único inconveniente mencionados por los profesores.

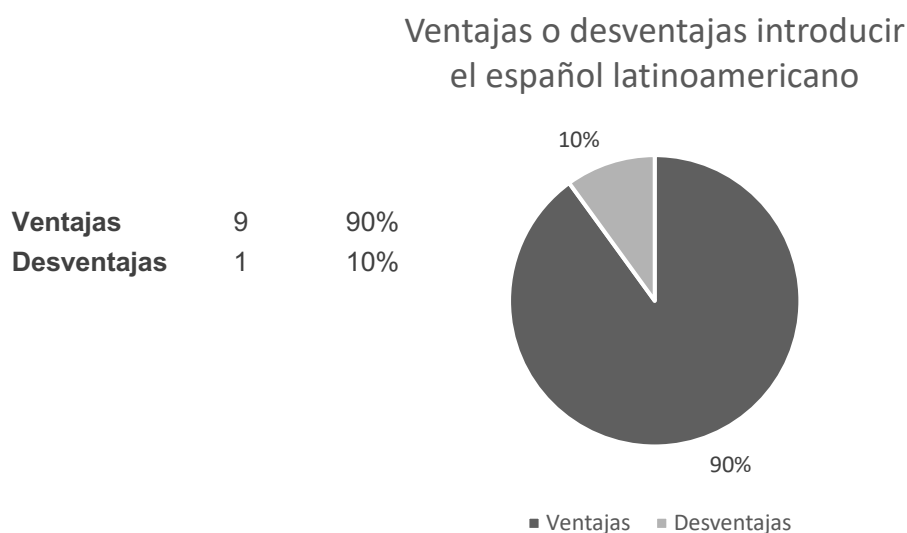


Ilustración 68: Ventajas o desventajas de introducir el español latinoamericano

Ventajas	Desventajas
• ampliar conocimientos lingüísticos en general • se enfrenten con el idioma que hablan tantas personas (mayor número) • mejor comprensión de un mayor número de hispanohablantes • ventajoso en los viajes • importancia de aprender sobre la diversidad de la lengua española – lengua pluricéntrica • ampliar el vocabulario • son más flexibles en el uso de la lengua • entendimiento de que todas las variedades son equivalentes • despierta el interés en países hispanohablantes de América Latina • ayuda a entender la historia mejor	• muy pocas clases para tantos temas - demasiado para los alumnos

Tabla 20: Ventajas y desventajas de introducir el español latinoamericano

Adicionalmente, se preguntó a los profesores sobre el momento que consideran adecuado para introducir las especificidades del español latinoamericano. Mientras que el 20% de los encuestados no considera importante el tema del español en América Latina, las opiniones del resto de los participantes difieren sobre el momento de la introducción. El 50% integraría las características del español latinoamericano en las clases de español desde el principio. El 30% restante opina que sería mejor introducir estas características sólo cuando los alumnos hayan adquirido un cierto conocimiento básico de la lengua.

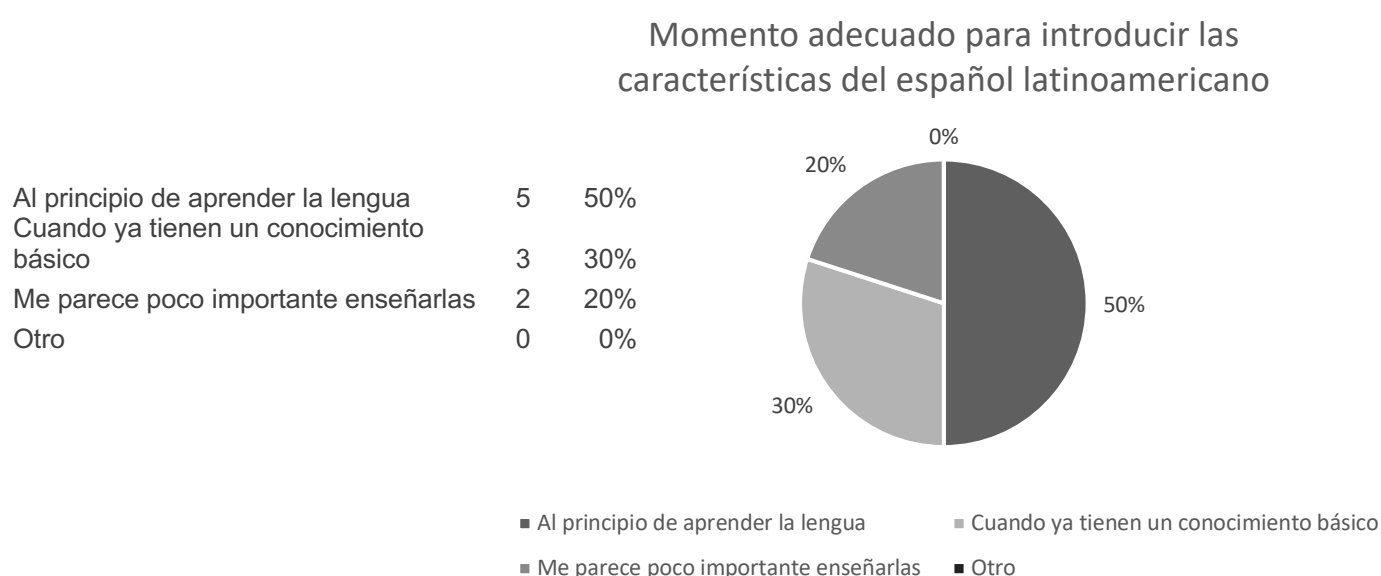


Ilustración 69: Opinión sobre el momento adecuado para introducir las características del español latinoamericano

Por último, se preguntó a los participantes si les gustaría que las variedades latinoamericanas tuvieran un papel diferente en sus clases de español. Al 60%, más de la mitad desearía que las características del español de América Latina se integraran de manera diferente en sus clases. El 30% está satisfecho con el papel de las variedades latinoamericanas del español en sus clases. Una persona declaró que no le importaba.

Deseo de un papel diferente de las variedades latinoamericanas en las propias clases de español

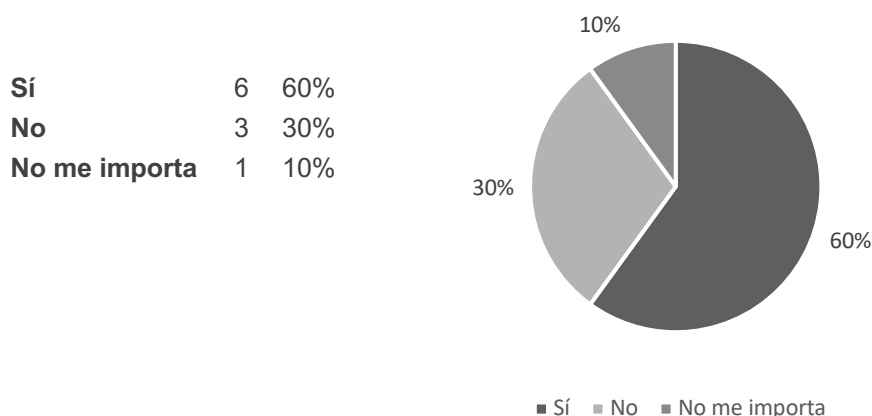


Ilustración 70: Deseo de los profesores de un papel diferente de las variedades latinoamericanas en las propias clases de español

Al observar los resultados en relación con la conexión personal de los profesores con América Latina, se nota que cuatro de las cinco personas que ya han estado en América Latina desearían que las variedades latinoamericanas tuvieran un papel diferente en su enseñanza. Asimismo, en el grupo que tiene contacto habitual con el español latinoamericano, cuatro de las cinco personas se declararon insatisfechas con el papel de las variedades latinoamericanas en su propia enseñanza y, por tanto, expresaron el deseo de un cambio.

En una pregunta complementaria, se pidió a los que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior que dieran más explicaciones. Básicamente, las seis personas afirmaron que les gustaría tener más tiempo para integrar las características especiales del español latinoamericano en sus clases. En general, algunos profesores también no disponen de material para acercar las características a los alumnos. En este sentido, un profesor expresó explícitamente su deseo de tener más material auténtico sobre el tema. Las respuestas también muestran que para algunos profesores es importante que los alumnos se acostumbren a las diferentes pronunciaciones y que amplíen su vocabulario.

4.4.3 Interpretación de los resultados

El siguiente capítulo trata de interpretar los datos de esta encuesta presentados anteriormente y de presentar de forma resumida afirmaciones sobre el papel de las variedades latinoamericanas de español en las clases de español en Austria. Sin

embargo, hay que tener en cuenta que sólo se ha encuestado a un grupo muy reducido de profesores y que sus declaraciones deben considerarse subjetivas. Sin embargo, los datos dan una idea de la percepción del papel de las variedades latinoamericanas en las clases de español.

En general, se pueden hacer las siguientes afirmaciones a partir de los datos recogidos:

1. La mayoría de los profesores de español encuestados (80%) clasificaría su español utilizado como español europeo.
2. Todos los profesores entrevistados tienen una conexión personal con el español europeo (por ejemplo, por haber viajado al país), pero sólo la mitad tiene una conexión personal con el español de América Latina.
3. En general, las clases de español de todos los profesores entrevistados se centran en el español europeo.
4. La mayoría de los profesores encuestados (80%) describiría la presencia de variedades latinoamericanas en los libros de texto utilizados como escasa o inexistente. El 70% de los profesores están insatisfechos con esto.
5. La mayoría de los participantes (80%) considera que la "importancia" actual, es decir, el papel, de las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español en Austria está poco o nada representado.
6. El 90% de los profesores entrevistados considera que la inclusión de las características del español de América Latina es beneficiosa para los alumnos.
7. Más de la mitad de los profesores encuestados (60%) desearía conceder un mayor espacio a las variedades latinoamericanas en sus clases de español.

8. La conexión personal de los profesores con América Latina a través de viajes o del contacto regular con las variedades en general tiene una influencia pequeña pero no significativa en la tematización del español de América Latina en el aula.
9. Debido a las escasas menciones de las características típicas del español latinoamericano por parte de los profesores, se puede asumir que sólo una pequeña parte, si es que hay alguna, se trata también en el aula.

Afirmación 1: La encuesta realizada con diez profesores muestra claramente que el español europeo desempeña un papel central para una gran parte de los participantes. Así, el 80% de los profesores asignaría su español a la variedad europea. Esto lleva inmediatamente a la suposición de que, a través de su propio uso de la lengua, el enfoque natural también debe ser más hacia el español europeo, ya que los profesores de idiomas siempre actúan también como modelos para los alumnos. Por lo tanto, el uso del lenguaje de los profesores desempeña un papel importante en las clases de Español.

Afirmación 2: La conexión personal con España a través de los viajes de todos los profesores entrevistados nos hace suponer que también existe una conexión con el español en España. Lo contrario lo demuestra el bajo número de profesores (50%) que tienen una conexión personal con América Latina. Esta afirmación también está relacionada con la primera afirmación de que la mayoría de los profesores asignaría su propio español a la variedad europea y sólo dos personas a otra variedad de América Latina.

Afirmación 3: El uso mayoritario del español europeo por parte de los profesores, así como la conexión personal con España de todos los encuestados, confirma la suposición de que esto también debe influir en la enseñanza del español. Así, los datos recogidos muestran que los profesores entrevistados situarían claramente el enfoque de sus clases de español en el lado del español europeo. Esto demuestra claramente que las variedades latinoamericanas sólo pueden tener una parte muy pequeña, si es que tienen alguna, en la clase media de español austriaco.

Afirmación 4: Los datos recogidos muestran que la gran mayoría de los profesores considera el libro de texto utilizado poco informativo en cuanto a las características específicas de las variedades latinoamericanas del español. Así, el 80% de los participantes calificó de poco o nada presente el papel de las variedades latinoamericanas en los respectivos libros de texto utilizados. El libro de texto *Nuevas Perspectivas*, en particular, recibe una valoración bastante uniforme por parte de las cuatro personas que lo utilizan en lo que respecta a las explicaciones de las características especiales del español latinoamericano, es decir, que éstas apenas están presentes o incluso no están presentes. La situación es diferente con el libro de texto *Caminos Austria*, donde las opiniones difieren entre muy presente y apenas presente. Hay que mencionar aquí que estos resultados no se pueden generalizar, por supuesto, debido al reducido número de participantes y, por tanto, también a los usos de un libro de texto concreto. En general, sin embargo, la insatisfacción con el papel de las variedades latinoamericanas en los libros de texto de español del 70% muestra que la mayoría de los profesores piensa que la baja tematización del español de América Latina como algo negativo. Por lo tanto, se puede suponer que el libro de texto de español no es suficiente para un tratamiento exhaustivo de las características del español latinoamericano.

Afirmación 5: Si se tiene en cuenta no sólo las clases de español de los profesores encuestados, sino la opinión sobre el papel de las variedades latinoamericanas en las clases de español de Austria en general, una evaluación de los participantes muestra claramente que este tema se considera poco o nada importante. Los resultados sugieren que para muchos profesores en Austria, el tratamiento explícito de las características del español latinoamericano no es un aspecto importante en su enseñanza.

Afirmación 6: Según los datos recopilados, el 90% de los profesores cree que tratar las características del español de América Latina es beneficioso para los alumnos, a pesar de que el papel de las variedades latinoamericanas se percibe como algo secundario. Así, les resultaría útil abordar explícitamente el español de América Latina para, entre otras cosas, ampliar los conocimientos lingüísticos generales, entender a más hispanohablantes, poder comunicarse mejor cuando viajen por América Latina, así como para comprender mejor la cultura y el español como lengua pluricéntrica. El

único contraargumento que se ha planteado es que no hay tiempo suficiente para atender tantos aspectos. Esto plantea naturalmente la cuestión de por qué el español latinoamericano tiene un papel tan secundario en las clases de español de Austria.

Afirmación 7: La encuesta muestra que más de la mitad de los profesores no están satisfechos con el papel de las variedades latinoamericanas en sus propias clases de español. Así, el 60% de los encuestados expresaron que les gustaría tener una implementación diferente del tema en sus clases. Las explicaciones adicionales proporcionan información sobre el deseo de cambio en las clases de español con respecto a las variedades latinoamericanas y muestran que los profesores desearían principalmente una mayor inclusión de las características. Según esto, en general necesitarían más tiempo y material para poder integrar el tema con más fuerza y determinación en las clases de español.

Afirmación 8: Si se relaciona la conexión personal con América Latina, ya sea a través de un viaje a un país latinoamericano o del contacto regular con las variedades lingüísticas (amigos, medios de comunicación), con la tematización de las variedades latinoamericanas en las clases de español de Austria, se observa que los profesores que tienen esta conexión centran su atención en clase mínimamente más en el español latinoamericano que los que no tienen dicha conexión. Los profesores con una conexión personal con América Latina también son más propensos a utilizar material adicional, al menos a veces, para presentar la lengua y sus características especiales a los alumnos. No obstante, las diferencias en los resultados de la encuesta son tan pequeñas que no es posible hablar de resultados significativos en esta recopilación de datos. En consecuencia, sólo queda la suposición de que los profesores con una conexión personal con América Latina m tienden a integrar las diferentes variedades en su enseñanza. Sin embargo, también hay que mencionar aquí que los profesores sin esta conexión también expresaron el deseo de dar un mayor protagonismo a las variedades latinoamericanas.

Afirmación 9: Al igual que en la recopilación de datos de los estudiantes sobre las clases de español a las que asistieron, se observa que los profesores fueron capaces de nombrar más rasgos típicos del español latinoamericano que los estudiantes, aunque también solo unos pocos muy característicos. Básicamente, se trata siempre

de las mismas diferencias mencionadas en las preguntas abiertas. Así, en el ámbito fonético, se mencionaron mayoritariamente el yeísmo/ žeísmo, el seseo, así como la pronunciación de la -s y la omisión de la -d. En el ámbito morfosintáctico, el voseo o el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros* son también los rasgos más mencionados. En el ámbito del léxico, generalmente sólo se dan algunos ejemplos concretos y se menciona principalmente la influencia de las lenguas indígenas.

Por supuesto, esto no significa que no se conozcan otros rasgos de las variedades latinoamericanas, pero cabe suponer que, como máximo, esta pequeña parte de las características del español de América Latina tiene cabida en la enseñanza del español en Austria.

En general, la encuesta de los profesores contribuye claramente a la idea de que en Austria predomina el español europeo y, por tanto, una visión eurocéntrica de la enseñanza de idiomas. Las variedades latinoamericanas parecen ocupar sólo una parte muy pequeña, si acaso, de las clases regulares de español, y esto a pesar de que la mayoría de los profesores está en realidad a favor de abordar explícitamente las características especiales del español latinoamericano en el aula. Como ya se ha mencionado respecto a la interpretación de los datos del cuestionario de los estudiantes, estos resultados coinciden en gran medida con los de investigaciones anteriores (cf. Montemayor & Neusius 2017; Pustka & Bäumlér 2021).

5 Material didáctico

En este capítulo se presentan extractos de sugerencias para la implementación de la inclusión de las variedades latinoamericanas del español en la enseñanza del español en Austria. En concreto, este capítulo incluye cinco sugerencias sobre las diferencias entre el español europeo y el latinoamericano en los ámbitos de la fonética, la morfosintáctica y el léxico. Cabe mencionar que para este material didáctico se seleccionaron temas que pueden ser tratados a mayor escala. También hay diferencias entre las variedades en el ámbito de los aspectos morfosintácticos, por ejemplo, en el uso de los tiempos pasados, que pueden retomarse en el curso de tematización general en las clases de español. El material didáctico trata de mostrar las particularidades del español latinoamericano a través de diversos métodos, como el reconocimiento de las diferencias fonéticas a través de ejemplos auditivos musicales, las diferencias léxicas o morfosintácticas a través de la lectura de textos o el trabajo independiente de los alumnos.

Material 1

El material didáctico número 1 trata de las particularidades de la pronunciación en los distintos países latinoamericanos. Por un lado, se discute la aspiración de /s/ en medio de la palabra o al final en Chile. También se trata la pronunciación de la /d/ intervocálica en Centroamérica. El zeísmo en Argentina también se aborda en este ejercicio. Como ya se ha mencionado en las descripciones de las características del español latinoamericano, los rasgos específicos de cada país pueden destacarse en el ámbito de la pronunciación. En consecuencia, este material didáctico podría utilizarse en diferentes contextos, por ejemplo, también en unidades de estudios regionales sobre los países latinoamericanos mencionados. El material se basa en el aprendizaje inductivo a través de ejemplos musicales. Se debe guiar a los alumnos para que reconozcan las diferencias de pronunciación en los países latinoamericanos a través de los propios ejemplos de escucha. Las instrucciones deben servir de apoyo, señalando determinadas palabras a los alumnos para que ellos mismos puedan reconocer las particularidades de su pronunciación.

Material 2

El segundo material didáctico trata de introducir a los alumnos en el voseo. También en este caso, los alumnos deben reconocer primero las características especiales a través de la información visual. Guiados por la tarea de marcar los verbos, deben descubrir el voseo por sí mismos sin aprender antes ninguna regla o dato sobre él. La aportación teórica y, por lo tanto, la explicación del fenómeno siguen al aprendizaje por descubrimiento. Dado que el voseo se destaca como uno de los fenómenos más conocidos en prácticamente todas las obras sobre las características del español latinoamericano, los ejercicios posteriores pueden verse como una especie de consolidación de lo aprendido. La consolidación no se refiere a dominar el voseo a la perfección, sino a crear una conciencia de este conocido fenómeno en los alumnos.

Material 3

El tercer material didáctico trata de abordar las características especiales del área léxica. Como ya se ha mencionado en la discusión detallada de las diferencias, tiene sentido combinarlas con los temas de las lecciones de español. Por ejemplo, el tema comida y bebida es un componente fijo de las clases de español de Austria. En esta unidad, se van a resaltar las diferencias léxicas de los alimentos. Se trata de una situación en la que los alumnos se enfrentan a las nuevas palabras y deben averiguar su significado mediante su propia investigación. Además, se puede animar a los alumnos a fijarse en otras diferencias léxicas.

Material 4

El cuarto material didáctico también trata de las diferencias de vocabulario y se inscribe en el tema de los medios de transporte, que ya es un tema de las clases de español. La comparación directa entre el español europeo y el argentino debería mostrar claramente a los estudiantes de español que existen diferencias. Señalando las diferentes palabras y escribiéndolas en una lista, éstas deberían destacarse y formar parte de la conciencia de los alumnos.

Material 5

El quinto material didáctico pretende mostrar cómo los rasgos léxicos pueden integrarse fácilmente en las unidades de estudios regionales. El profesor también desempeña aquí un papel, especialmente en el aula, ya que este material didáctico

no establece ninguna tarea directa para los alumnos. Esto significa que este material podría utilizarse principalmente como fuente de información y puede complementarse con la aportación del profesor. La aportación léxica de las variedades latinoamericanas debe mostrarse siempre en un contexto temático específico, como la comida y la bebida o los viajes, como también se presenta en el material didáctico presentado. El vocabulario presentado en este contexto puede estructurarse por regiones o también temáticamente.

Material 1

UNA PRONUNCIACIÓN DIFERENTE



Seguramente ya has notado que el idioma español no suena igual en todas las regiones hispanohablantes. En los países de América Latina, hay muchas características especiales en la pronunciación. En las siguientes canciones puedes conocer algunas de estas peculiaridades.

1 ¿Qué pasa con la <s> en Chile?

Ahora escucha la versión de la canción 'Los momentos' cantada por Camila Gallardo, una cantante de Chile. Presta especial atención a las palabras que tienen una /s/ en medio de la palabra o al final.



Camila Gallardo - Los Momentos (Cover) Eduardo Gatti.



¿Qué palabras has oído? ¿Qué es lo que tiene de especial la pronunciación?

2 ¿Qué pasa con la /d/ intervocálica en Centroamérica?

Escucha la canción 'Feliz cumpleaños Ferxxo' de Feid, un cantante colombiano. Presta especial atención a la pronunciación de la palabra "todo" en esta canción.



Nº. 21 BEI DEN TOP-MUSIKVIDEOS WELTWEIT
Feid - Feliz Cumpleaños Ferxxo (Official Video)



¿Qué notas en la pronunciación de la palabra "todo"?

3 ¿Qué pasa con la pronunciación de <ll> en Argentina?

Escucha la canción 'La flor más bella' de Memphis la Blusera de Argentina. Presta atención a la pronunciación de las palabras en las siguientes líneas:



Memphis La Blusera - La Flor Mas Bella (Video Oficial) [HQ]

*Ella es la flor más
bella
Vagando por las
estrellas
Brilla más que el sol*



¿Qué notas en la pronunciación de <ll>?

Material 2

¿Y QUIÉN SOS VOS?

1. Lee el cómic y subraya todos los verbos. ¿Qué notas?



EL VOSEO



En muchos países de América Latina se utiliza el pronombre 'vos' en lugar del pronombre personal español 'tú' en la 2ª persona del singular. Este fenómeno se llama voseo.

TÚ ERES = VOS SOS

-ar	-er	-ir
<i>hablar</i> : vos hablás	<i>comer</i> : vos comés	<i>decir</i> : vos decís
<i>jugar</i> : vos jugás	<i>mover</i> : vos movés	<i>escribir</i> : vos escribís
<i>pensar</i> : vos pensás	<i>querer</i> : vos querés	<i>sentir</i> : vos sentís

2. Según las reglas del voseo, ahora intenta completar la tabla siguiente.

Verbo	Tuteo	Voseo
cantar	Tú cantas	Vos cantás
vivir	Tú	Vos
leer	Tú	Vos
beber	Tú.....	Vos
salir	Tú.....	Vos

3. Busque en el poema las formas verbales de voseo y reemplázalas por las formas de tuteo. Reescribe el poema junto a la versión original utilizando el tuteo.

Táctica y estrategia - Mario Benedetti

Disponible en: <http://www.epdlp.com/texto.php?id2=1>

Mi táctica es
mirarte
aprender como sos
quererte como sos

mi táctica es
hablarte
y escucharte
construir con palabras
un puente indestructible

mi táctica es
quedarme en tu recuerdo
no sé cómo ni sé
con qué pretexto
pero quedarme en vos

mi táctica es
ser franco
y saber que sos franca ...

Material 3

¡A COMER!

Eres estudiante de intercambio en Chile y vives con una familia huésped. Tu madre anfitriona te pide que vayas hoy al supermercado y te escribe una lista de la compra. Desgraciadamente, no conoces estos términos porque sólo se utilizan en América Latina.



Por suerte, lleva su teléfono móvil y puede traducir las palabras al español europeo. Escribe los términos correspondientes del español europeo en la siguiente lista.

Español de Chile	Español de España
el banano	
la frutilla	
la manteca	
la papa	
el choclo	
la palta	



¿Existen otras diferencias de vocabulario relacionadas con la comida? Busca en Internet si hay otras palabras especiales en el español latinoamericano.

Material 4

MEDIOS DE TRANSPORTE



En el puesto de información turística de Buenos Aires hay dos guías turísticos que explican el camino al centro de la ciudad a los turistas que pasan por allí. Mientras un guía es de la propia Buenos Aires, el otro es de Madrid. Lee la información que los dos guías dan a los turistas y marca los diferentes términos utilizados.

¿Qué descripción crees que proviene de qué guía?

Guía de	Guía de
Para ir al centro de la ciudad tiene tres opciones. La primera opción es alquilar un coche, con el que llegará a un aparcamiento en el centro. Puede alquilar el coche en nuestro puesto de información. La segunda opción es coger un taxi directamente desde aquí hasta la ciudad. Sin embargo, como el aparcamiento en el centro y el taxi son muy caros, yo recomendaría la tercera opción. Hay una parada de autobús a la vuelta de la esquina. Tiene que coger el autobús 67a y recorrer tres paradas para llegar a la estación de metro. En la estación de metro, coge la línea B para ir directamente al centro de la ciudad.	Para ir al centro de la ciudad tiene tres opciones. La primera opción es rentar un auto, con el que llegará a un parqueadero en el centro. Puede rentar el auto en nuestro puesto de información. La segunda opción es tomar un taxi directamente desde aquí hasta la ciudad. Sin embargo, como el parqueadero en el centro y el taxi son muy caros, yo recomendaría la tercera opción. Hay una parada de colectivo a la vuelta de la esquina. Tiene que tomar el colectivo 67a y recorrer tres paradas para llegar a la estación de subte. En la estación de subte, tome la línea B para ir directamente al centro de la ciudad.

Haz una lista en la que compares los términos correspondientes.

Países de Latinoamérica	España

ECUADOR

Ecuador es un país hispanohablante en el norte de América del Sur.



Nombre: República del Ecuador
Capital: Quito
Idiomas: Español y lenguas indígenas como Kichwa o Shuar

Geografía

El país de Ecuador se encuentra en la línea ecuatorial y puede dividirse en cuatro zonas distintas:

- la zona costera occidental
- la región andina central (con muchos volcanes)
- las tierras bajas del Amazonas oriental
- las Islas Galápagos, situadas a 1000 km de la costa

¿Cómo habla la gente?

En Ecuador no se dice	En Ecuador se dice
¿Qué? ¿Cómo?	¿Mande?
guay	chévere
amigo	pana
hermano	naño
hermana	naña
trabajo	chamba

Ubicación



El país limita al norte con Colombia, al sur y al este con Perú y al oeste con el océano Pacífico. Las Islas Galápagos también forman parte del país.



Las Islas Galápagos

Comida típica

Hay muchos platos tradicionales en Ecuador.

El Encebollado

Este plato es una de las sopas ecuatorianas insignias de la comida típica nacional. Es un plato hecho a base de pescado, yuca y cebolla roja encurtida.



Fuentes:

<https://www.mediomillon.com/blog/platos-tipicos-ecuador/>
<https://mapamundial.co/m/mapadeEcuador>
https://pixabay.com/images/search/ecuador/?manual_search=1
<https://www.moneytrans.eu/moneytransblog/expresiones-ecuador/>

6 Conclusión

Como ya se ha mencionado en la introducción, el objetivo de este trabajo era averiguar qué papel desempeñan las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español en las escuelas de Austria. Tanto los resultados de la observación heurística de las variedades latinoamericanas, que no es insignificante para su inclusión en la enseñanza, como los datos de las encuestas y los análisis de los libros de texto, permiten concluir que las variedades latinoamericanas no desempeñan un papel principal en la enseñanza del español en las escuelas de Austria.

Los datos recogidos en el transcurso de esta investigación permiten responder a las preguntas planteadas al principio del trabajo y, al mismo tiempo, ya proporcionan información sobre el resultado de la pregunta de investigación, qué papel juegan las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español en Austria:

Hipótesis 1: En las clases de español de Austria se enseña casi exclusivamente el español europeo.

La primera hipótesis puede confirmarse claramente, ya que las dos encuestas muestran que tanto los alumnos, retrospectivamente, como los profesores situarían sus clases de español en el ámbito del español europeo. Las variedades latinoamericanas sólo ocupan una parte muy pequeña, si es que lo hacen, de las clases regulares de español. Así, algunas características bien conocidas de las variedades latinoamericanas sólo se discuten ocasionalmente, porque, según algunos profesores de español, no hay suficiente tiempo ni el material auténtico necesario.

Hipótesis 2: Los libros de texto aprobados en Austria apenas representan explícitamente las características específicas de las variedades latinoamericanas.

La segunda hipótesis también se puede confirmar en gran medida por el análisis de los libros de texto realizado. El análisis de los libros de texto revela que la proporción de referencias explícitas a las características del español latinoamericano es relativamente baja. En general, se puede afirmar que ninguna de las cinco series de libros de texto analizadas, es decir, *Caminos Austria*, *Nuevas*

Perspectivas, *Con gusto*, *Gente joven* y *¡Apúntate!* tiene un porcentaje superior al 5% del total de páginas con información explícita sobre características del español latinoamericano. No obstante, llama la atención que, mientras que *¡Apúntate!* apenas contiene información explícita sobre las particularidades del español de América Latina, los dos libros de texto *Con gusto* y *Caminos Austria*, en particular, tratan de señalar las diferencias más aparentemente conocidas.

Hipótesis 3: Sólo los profesores que tienen una conexión personal con América Latina incorporan los rasgos específicos de las variedades latinoamericanas en sus clases de español.

Esta hipótesis se queda en una mera suposición, ya que la evaluación de los datos no arrojó ningún resultado significativo. Dado que sólo cinco de cada diez participantes tienen una conexión personal con América Latina, no se puede obtener aquí ningún resultado generalizable. No obstante, los resultados muestran que los pocos participantes que tienen una conexión personal con América Latina, ya sea por haber viajado a alguno de los países o por haber tenido un contacto regular con las variedades latinoamericanas, intentan o al menos desean integrar las características del español latinoamericano en las clases. La suposición de que la conexión personal con la región influye en la enseñanza de la lengua hablada en la región se ve reforzada por el hecho de que la mayoría de los alumnos y todos los profesores tienen una fuerte conexión con España y asignan su español a la variedad europea. Así, la referencia personal a España refleja el enfoque del español europeo.

Hipótesis 4: A los profesores les gustaría que hubiera más información sobre las variedades latinoamericanas del español en los libros de texto de español.

Esta hipótesis se pudo confirmar claramente en el marco de la recogida de datos de los profesores de español, ya que el 70% de los participantes se declararon insatisfechos con el papel de las variedades latinoamericanas en el libro de texto de español. En general, este deseo se refleja también en la pregunta sobre la satisfacción del papel del español en América Latina en sus propias clases de español. El deseo de un cambio en la implementación de las características del

español latinoamericano, que fue expresado por más de la mitad de los profesores, también fue complementado en parte por el deseo de material para tratar y desarrollar el tema. Esto demuestra que, lamentablemente, los libros de texto de español actuales ofrecen muy poca información sobre las variedades latinoamericanas para poder trabajarlas en detalle con los alumnos.

Hipótesis 5: A los alumnos de español les gustaría que se incluyeran más información sobre las variedades latinoamericanas de español en las clases.

La encuesta realizada a los estudiantes sobre sus clases de español confirma claramente esta hipótesis, ya que la mayoría de ellos (76,4%) opina que no fueron suficientemente informados sobre las particularidades del español latinoamericano en sus clases de español. Además, casi el 90% opina que sería beneficioso conocer el español de América Latina mientras se está estudiando. Por lo tanto, cabe suponer que existe el deseo de incluir más información sobre las variedades latinoamericanas en las clases de español.

En resumen, se puede afirmar que el papel de las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español austriaco puede describirse como escaso y muy desatendido. Por un lado, los libros de texto más utilizados sólo tratan las variedades latinoamericanas en una pequeña parte. A menudo se identifican ciertos rasgos y se mencionan en sus propios recuadros, pero suelen quedar didácticamente vacíos, es decir, descontextualizados. Por otra parte, las encuestas realizadas a los profesores y a los estudios revelaron que están en gran medida insatisfechos con esta baja proporción o con la aplicación de la presentación de las variedades latinoamericanas en los libros de texto analizados y desearían un mejor tratamiento del tema.

Al mismo tiempo, y probablemente debido en parte a la orientación eurocéntrica de la serie de libros de texto, el enfoque de los profesores en las clases de español es principalmente el español europeo. Estas dos circunstancias del enfoque eurocéntrico son mutuamente dependientes y, se supone, también se transmiten a los alumnos. En este sentido, muchos de los profesores entrevistados en la encuesta afirmaron que les faltaba sobre todo el tiempo y el material necesario para romper este arraigado

horizonte lingüístico-político e incluir más las variedades latinoamericanas en su enseñanza.

Sin embargo, es interesante observar que una gran parte de los participantes, tanto profesores como estudiantes, consideran que el conocimiento de las variedades latinoamericanas del español y su inclusión en el aula es beneficioso para los alumnos. Al mismo tiempo, como se ha mencionado anteriormente, falta la aplicación real en el aula.

Todos estos datos e informaciones llevan a responder a la pregunta de qué papel juegan las variedades latinoamericanas en las clases de español de Austria, negando en principio la pregunta. De hecho, no están incluidos. Las particularidades y características de las variedades latinoamericanas sólo se incluyen de forma marginal en las clases de español de Austria, por lo que un examen didáctico en profundidad del tema no es accesible para los alumnos.

El papel de las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español austriaco es, como se ha demostrado, muy minoritario. Aunque el centro de la lengua española se ha desplazado claramente de Europa a América, la enseñanza del español en Austria sigue siendo en gran medida eurocéntrica. Las variedades latinoamericanas del español representan un punto ciego en la enseñanza del español. Queda por ver si este cambio se tendrá en cuenta en la educación en el futuro. En cualquier caso, sería muy deseable incluir las variedades con mayor profundidad en las clases de español para hacer justicia no sólo al español como lengua puricéntrica, sino también a la responsabilidad de la política lingüística. Para no acabar en meras reivindicaciones, cabe recordar en este punto los ejemplos de aplicación de la inclusión de las variedades latinoamericanas en el aula en forma de contribuciones de libros de texto y ejercicios.

7 Bibliografía

7.1 Literatura primaria

- Amann Marín, Sara; Forst, Gabriele; Vicente Álvarez, Araceli. 2018a. *Nuevas Perspectivas Austria A1-A2*. Linz: Veritas Verlag.
- Amann Marín, Sara; Bucheli, Andrea; Bürsgens, Gloria; Forst, Gabriele; Vicente Álvarez, Araceli. 2018b. *Nuevas Perspectivas Austria A2+*. Linz: Veritas Verlag.
- Amann Marín, Sara; Bucheli, Andrea; Bürsgens, Gloria; Forst, Gabriele; González, Jaime. 2019. *Nuevas Perspectivas Austria B1*. Linz: Veritas Verlag.
- Arija, Encina Alonso; Martínez Sallés, Matilde; Sans Baulenas, Neus. 2019a. *Gente joven 1. Libro de Alumno*. Barcelona: Difusión.
- Arija, Encina Alonso; Martínez Sallés, Matilde; Sans Baulenas, Neus. 2019b. *Gente joven 2. Libro de Alumno*. Barcelona: Difusión.
- Arija, Encina Alonso; Martínez Sallés, Matilde; Sans Baulenas, Neus. 2016. *Gente joven 3. Libro de Alumno*. Barcelona: Difusión.
- Balser, Joachim; Calderón Villarino, Isabel; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike. 2019. *¡Apúntate! 1 Nueva edición. Schülerbuch*. Cornelsen.
- Balser, Joachim; Calderón Villarino, Isabel; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike. 2020a. *¡Apúntate! 2 Nueva edición. Schülerbuch*. Cornelsen.
- Balser, Joachim; Calderón Villarino, Isabel; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike. 2020b. *¡Apúntate! 3 Nueva edición. Schülerbuch*. Cornelsen.
- Bicvic, Anda; Petschl, Angelika; Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Wiener, Bibiana. 2017. *Caminos Austria 1. Schulbuch*. 2. Auflage. ÖBV.
- Bicvic, Anda; Petschl, Angelika; Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Wiener, Bibiana. 2018. *Caminos Austria 2. Schulbuch*. 2. Auflage. ÖBV.
- Bicvic, Anda; Petschl, Angelika; Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Wiener, Bibiana. 2019. *Caminos Austria 3. Schulbuch*. 2. Auflage. ÖBV.
- Lloret Ivorra, Eva Maria; Ríbas, Rosa; Wiener, Bibiana; Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Pérez Cañizares, Pilar. 2018. *Con gusto A1. Kurs- und Arbeitsbuch Spanisch*. Stuttgart: Klett.
- Lloret Ivorra, Eva Maria; Ríbas, Rosa; Wiener, Bibiana; Görrissen, Margarita; Pérez Cañizares, Pilar. 2019. *Con gusto A2. Kurs- und Arbeitsbuch Spanisch*. Stuttgart: Klett.

Pérez Cañizares, Pilar; Lloret Ivorra; Barahona, Marta Díaz; Wiener, Bibiana; Colón, Eva Narvajás; Ribas, Rosa. 2020. *Con gusto B1. Kurs- und Arbeitsbuch Spanisch*. Stuttgart: Klett.

7.2 Literatura de investigación

Alba, Orlando. 1995. "El español del Caribe: unidad frente a diversidad". In: Alba, Orlando (Hrsg.). *El español Dominicano dentro del Contexto Americano*. Santo Domingo, 39-59.

Alba, Orlando. 2004. *Cómo hablamos los dominicanos: Un enfoque sociolingüístico*. Santo Domingo.

Álvarez, Alexandra; Chumaceiro, Irma. 2014. "Variedades des Spanischen: Andenraum". In: Born, Joachim; Folger, Robert; Laferl, Christopher F.; Pöll, Bernhard (Hrsgg.). *Handbuch Spanisch: Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika – Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 89-98.

Basu, Sanchita. 1999. *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch? Beiträge zur Kritik einer die Welt beherrschenden Denk- und Handlungsweise*. Frankfurt, Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Becker, Martin. 2013. *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft*. Metzler.

Bein, Roberto. 2014. "Variedades des Spanischen: Río de la Plata (Argentinien, Uruguay)". In: Born, Joachim; Folger, Robert; Laferl, Christopher F.; Pöll, Bernhard (Hrsgg.). *Handbuch Spanisch: Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika – Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 72-83.

Boyd-Bowman, Peter. 1956. "The Regional Origins of the Earliest Spanish Colonists of America". *PMLA* 71(5), 1152-72.

Brendecke, Arndt. 2014. „Conquista und Kolonialzeit“. In: Born, Joachim; Folger, Robert; Laferl, Christopher F.; Pöll, Bernhard (Hrsgg.). *Handbuch Spanisch: Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika – Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 461-469.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018. *Lehrplan der AHS. Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. BGBl. II Nr. 71/2018

Calvo Pérez, Julio. 2008. "Perú". In: Palacios, Alcaine Azucena (Hrsg.). *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, 189-212.

- Caravedo, Rocío. 1996: "Perú". In: Alvar, Manuel (Hrsg.). *Manual de la dialectología hispánica*, 152-168.
- Cichon, Ludmila; Cichon, Peter. 2021. "Tierras americanas hispanohablantes: datos lingüísticos básicos, homo- y heterogeneidad". In: Eckkrammer, Eva Martha (Hrsg.). *Manual del español en América*. Berlin, Boston: De Gruyter, 25-48.
- Dietrich, Wolf; Noll, Volker. 2012. *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- "Español en el mundo: un idioma diverso, pero unido" (18.03.2016) In: *Real Academia Española*. <<https://www.rae.es/noticia/espanol-en-el-mundo-un-idioma-diverso-pero-unido>> (03.12.2022)
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fernando Lara, Luis. 2010. "Areallinguistik VII. Mexiko, Zentralamerika/Áreas lingüísticas VII. México y América Central". In: Holtus, Günter (Hrsg.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik Band VI/1. Aragonesisch/Navarresisch, Spanisch, Austrianisch/Leonesisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 559-566.
- Frago García, Juan Antonio; Franco Figueroa, Mariano. 2003. *El español de América*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gugenberger, Eva. 2014. "Varietäten des Spanischen: Mexiko". In: Born, Joachim; Folger, Robert; Laferl, Christopher F.; Pöll, Bernhard (Hrsgg.). *Handbuch Spanisch: Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika – Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 108-116.
- Glück, Helmut; Rödel, Michael. 2016. *Metzler Lexikon Sprache* (5. ed.). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Henríquez Ureña, Pedro. 1921. "Observaciones sobre el español en América" In: *RFE* 8, 357-390.
- Hunefeldt, Christine. 2014. "Geschichte der Andenländer" (Peru, Ecuador und Bolivien). In: Born, Joachim; Folger, Robert; Laferl, Christopher F.; Pöll, Bernhard (Hrsgg.). *Handbuch Spanisch: Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika – Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 501-507.
- Kabatek, Johannes; Pusch, Claus D. 2011. *Spanische Sprachwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Knauer, Gabriele. 2016. *Der Subjuntivo im Spanischen Mexicos: sein Wechselverhältnis zwischen Syntax, Semantik und interaktionalen Faktoren*. De Gruyter.
- Kubarth, Hugo. 1987. *Das lateinamerikanische Spanisch: Ein Panorama*. München: Hueber.
- König, Hans-Joachim. 2009. *Kleine Geschichte Lateinamerikas*. Stuttgart: Reclam.
- Lapesa, Rafael. 1964. "El andaluz y el español de América". In: *Presente y futuro de la lengua española* 11, 173-182.
- Lapesa, Rafael. 1986. *Historia de la lengua española*. Madrid.
- Lebsanft, Franz. 2004. „Plurizentrische Sprachkultur in der spanischsprachigen Welt“. In: Gil, Alberto; Osthus, Dietmar; Polzin-Hauman, Claudia (eds.): *Romanische Sprachwissenschaft: Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Bd. I, 205–220.
- Lipski, John. 1994. *El español de América*. Madrid.
- Lope Blanch, Juan M. 1964. *Estado actual del español en México*. Madrid.
- Lope Blanch, Juan M. 1983. *Estudios sobre el español de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lope Blanch, Juan M. 2000. *Atlas lingüístico de México. 6: T.3, Léxico*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Lope Blanch, Juan. M. 2008. *El español americano*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Mackenzie, Ian. 2001. *A Linguistic Introduction to Spanish*. Lincoln Europa: Munich.
- Montemayor & Neusius. 2017. „Diatopik im Unterricht romanischer Sprachen: Eine kontrastive Analyse zu Varietäten des Spanischen und Französischen am Beispiel ausgewählter Lehrwerke“. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Polzin-Haumann, Claudia (Hrsgg.). *Varietäten des Spanischen Im Fremdsprachenunterricht: Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Berlin: Ibidem Verlag, 179-200.
- Moreno de Alba, José G. 2003. *La Lengua Española en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Fernández, Francisco. 1993. *La división dialectal del Español de América*. Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.

- Moreno Fernández, Francisco. 2019. *Variedades de la lengua española*. New York: Routledge.
- Noll, Volker. 2019. *Das amerikanische Spanisch: ein regionaler und historischer Überblick*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Oesterreicher, Wulf. 2001. „Plurizentrische Sprachkultur – Der Varietätenraum des Spanischen“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 51, 287-318.
- Penny, Ralph. 2002. *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pustka, Elissa; Bäuml, Linda. 2021. „Regionale Varietäten und Plurizentrik im Spanischunterricht: Ergebnisse einer Online-Umfrage unter bayerischen und österreichischen Erstsemestern.“ In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 15(2), 9-50.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 1996. “El Español de América Central”. In: Alvar, Manuel (Hrsg.). *Manual de la dialectología hispánica*, 101-115.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 2010. *El español hablado en América Central*. Madrid: Editorial Iberoamericana/Vervuert.
- Quilis, Antonio; Casado, Celia. 2010. “Áreas lingüísticas IX. Filipinas“. In: Holtus, Günter (Hrsg.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik Band VI/1. Aragonesisch/Navarresisch, Spanisch, Austrianisch/Leonesisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 578-582.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2011. *Nueva gramática de la lengua española (NGLE). Fonética y fonología*. Madrid: Espasa Libros.
- Ricard, R. 1960. “Le problème de l’enseignement du castillan aux Indiens d’Amérique durant la période coloniale“. In: *Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg*. 39, 281-296.
- Rona, José Pedro. 1964. “El problema de la división del español americano en zonas dialectales” *Presente y futuro de la lengua española* 1, 215-226.
- Rudorff, Hanna. 2014. “Varietäten des Spanischen: Karibik und Zentralamerika“. In: Born, Joachim; Folger, Robert; Laferl, Christopher F.; Pöll, Bernhard (Hrsgg.). *Handbuch Spanisch: Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika – Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 98-108.

- Salvador Plans, Antonio. 2010. "Arreallinguistik VIII. Südamerika/Áreas lingüísticas VIII América del Sur". In: Holtus, Günter (Hrsg.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik Band VI/1. Aragonesisch/Navarresisch, Spanisch, Austrianisch/Leonesisch*. Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag, 567-577.
- Ueda, Hiroto. 2003. "Varilex, Variación léxica del español en el mundo. Proyecto internacional de investigación léxica. Universidad de Tokio". In: Ávila, Raúl; Samper, José Antonio; Ueda, Hiroto (Hrsgg.). 2019. *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)* 19, 141-278.
- Vaquero, María. 1996. "Antillas". In: Alvar, Manuel (Hrsg.). *Manual de la dialectología hispánica*, 51-67.
- Wesch, Andreas. 2009. *Grundkurs Sprachwissenschaft Spanisch*. Stuttgart: Klett.
- Zamora, Munné, Clemente, Juan; Guitart, Jorge M. 1988. *Dialectología hispanoamericana: Teoría, Descripción, Historia*. (2. ed. revisada). Salamanca: Ed. Colegio de España.

8 Abstract

8.1 Español

La lengua española, como una de las lenguas del mundo, suele denominarse lengua pluricéntrica y, en consecuencia, con sus múltiples variedades desarrolladas, existen numerosas diferencias en el uso de la lengua. En las escuelas austriacas, el español es cada vez más popular como lengua extranjera y, por tanto, se plantea la cuestión de qué variedad de español se habla realmente aquí y qué variedad o variedades se pueden encontrar en las clases de español de Austria.

El objetivo de esta tesis de postgrado es explorar el papel de las variedades latinoamericanas del español en la enseñanza de idiomas en Austria. Se examinará si en las clases de español de Austria se centra únicamente en la variedad de español de Madrid, la más cercana geográficamente, o si las variedades de Hispanoamérica también tienen cabida en las clases. A partir de análisis de los libros de texto de español aprobados en Austria, así como de encuestas a estudiantes de español sobre sus respectivas clases de español en la escuela y a profesores sobre sus propias clases, este trabajo responde a la siguiente pregunta de investigación: "¿Qué papel desempeñan las variedades latinoamericanas en las clases de español en Austria?"

Los resultados muestran que en muchos aspectos de la enseñanza del español austriaco se descuidan las especificidades del español latinoamericano. Los libros de texto analizados sólo intentan ocasionalmente mostrar las diferencias entre el español europeo y las variedades latinoamericanas. La experiencia práctica ha demostrado que la falta de materiales, pero también la falta de tiempo, son a menudo responsables de descuidar el pluricentrismo del español. Esta falta de integración de las distintas variedades y, por tanto, del español latinoamericano en la enseñanza del español austriaco hace que deba calificarse de eurocéntrica. Mediante el examen del contexto histórico, el análisis de diferentes libros de texto y la recopilación de datos procedentes de la práctica, este trabajo intenta demostrar la importancia de incluir diferentes variedades y, en definitiva, mostrar al lector las posibilidades de integrar las características especiales de las variedades latinoamericanas en las clases de español.

8.2 Alemán

Die spanische Sprache, als eine der Weltsprachen, wird oft auch als plurizentrische Sprache bezeichnet und demgemäß gibt es mit ihren vielen verschiedenen ausgebildeten Varietäten zahlreiche Unterschiede im Sprachgebrauch. In den österreichischen Schulen wird Spanisch als Fremdsprache immer beliebter und daher stellt sich die Frage, von welcher Variante des Spanischen hier eigentlich gesprochen wird und welche Varietät oder welche Varietäten sich im österreichischen Spanischunterricht wiederfinden.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Rolle der lateinamerikanischen Varietäten des Spanischen im Sprachunterricht in Österreich zu erforschen. Dabei soll beleuchtet werden, ob im österreichischen Spanischunterricht der Fokus lediglich auf der geografisch nächstgelegenen Madrider-Variante des Spanischen liegt, oder ob auch die Varietäten des hispanischen Lateinamerikas im Unterricht ihren Platz finden. Anhand von Analysen der approbierten Spanischlehrwerke in Österreich sowie Umfragen mit Spanischstudierenden über ihren ehemaligen Schulspanischunterricht und Lehrenden über ihren eigenen Unterricht beantwortet diese Arbeit die folgende Forschungsfrage: *„Welche Rolle spielen die lateinamerikanischen Varietäten im Spanischunterricht in Österreich?“*

Die Ergebnisse zeigen, dass in vielen Aspekten des österreichischen Spanischunterrichts die Besonderheiten des lateinamerikanischen Spanisch vernachlässigt werden. Die analysierten Schulbücher versuchen nur vereinzelt Unterschiede zwischen dem europäischen Spanisch und den lateinamerikanischen Varietäten aufzuzeigen. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass vor allem oft fehlende Materialien aber auch Zeitmangel verantwortlich für die Vernachlässigung der Plurizentrik des Spanischen sind. Diese fehlende Integration der unterschiedlichen Varietäten und somit des lateinamerikanischen Spanisch im österreichischen Spanischunterricht führt dazu, dass dieser als eurozentrisch bezeichnet werden muss. Durch die Aufarbeitung des geschichtlichen Kontexts, der Analyse verschiedener Lehrwerke und einer Datenerhebungen aus der Praxis versucht diese Arbeit die Wichtigkeit des Einbezugs unterschiedlicher Varietäten darzulegen und soll dem*der Leser*in am Ende Möglichkeiten aufzeigen, die Besonderheiten der lateinamerikanischen Varietäten in den Spanischunterricht zu integrieren.

8.3 Inglés

The Spanish language, as one of the world languages, is often referred to as a pluricentric language and accordingly, with its many different developed varieties, there are numerous differences in the use of the language. In Austrian schools, Spanish is becoming more and more popular as a foreign language and therefore the question arises as to which variety of Spanish is actually being referred to here and which variety or varieties can be found in Austrian Spanish lessons.

The aim of this Master's thesis is to explore the role of Latin American varieties of Spanish in language teaching in Austria. It will be examined whether the focus in Austrian Spanish lessons is only on the geographically closest Madrid variety of Spanish, or whether the varieties of Hispanic Latin America also find their place in the classroom. Based on analyses of the approved Spanish textbooks in Austria as well as surveys with Spanish students about their former school Spanish classes and teachers about their own classes, this paper answers the following research question: "What role do Latin American varieties play in Spanish classes in Austria?"

The results show that in many aspects of Austrian Spanish teaching the specificities of Latin American Spanish are neglected. The analysed textbooks only occasionally try to show differences between European Spanish and Latin American varieties. Practical experience has shown that a lack of materials, but also a lack of time, are often responsible for neglecting the pluricentricity of Spanish. This failure to integrate the different varieties and thus Latin American Spanish in Austrian Spanish classes leads to the fact that they have to be described as Eurocentric. By examining the historical context, analysing different textbooks and collecting data from practice, this paper attempts to demonstrate the importance of including different varieties and, ultimately, to offer the reader possibilities for integrating the special features of Latin American varieties into Spanish lessons.

9 Apéndice

9.1 Cuestionario para estudiantes

Cuestionario para estudiantes

El papel de las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español en Austria

Estimados participantes,

me llamo Laura Righi y soy estudiante de la Universidad de Viena. Actualmente estoy trabajando en mi tesis de postgrado (Master of Education), en la que me gustaría investigar el papel de las variedades latinoamericanas del español en las clases de español en Austria. Por eso, me basaré en las perspectivas de los profesores de español y de los estudiantes así como en los libros de texto utilizados en Austria.

Si actualmente estás estudiando español en la universidad Y tuviste clases de español en la escuela, por favor contesta el cuestionario recordando las clases de español durante la escuela.

Condiciones:

- La participación es totalmente anónima.
- Todos los datos serán tratados con absoluta confidencialidad.
- La información sólo se utilizará para los fines de mi tesis de postgrado.
- No hay respuestas correctas o incorrectas en esta encuesta.
- Puedes retirarte de la encuesta en cualquier momento.

Los resultados de la encuesta se incluirán en la tesis y se publicarán posteriormente a través de la Universidad de Viena.

Al hacer clic en "Weiter", aceptas los términos y condiciones de esta encuesta y estás de acuerdo de que tus datos serán utilizados para mi tesis de postgrado.

Si tienes más preguntas, ponte en contacto conmigo:
a01636703@unet.univie.ac.at

Gracias por tu participación y por tu contribución a mi tesis de postgrado.
Laura Righi

Pérfil personal

Edad *

☐ <20

☐ 20-25

☐ 26-30

Género *

☐ Masculino

☐ Femenino

☐ Diverso

¿Cuál es tu primer idioma? *

☐ Alemán

☐ Español

☐ Otro

Tipo de escuela a la que asistió *

☐ AHS

☐ BHS

☐ Otro

Grado más alto de formación *

☐ Selectividad (Matura)

☐ Grado (Bachelor)

☐ Postgrado (Master)

☐ Doctorado (Phd)

☐ Otro

Año de selectividad (Matura): *

Progreso en el estudio de español (semestres en total) *

☐ 1. semestre

☐ 2. semestre

☐ 3. semestre

☐ 4. semestre

☐ 5. semestre

☐ 6. semestre

☐ 7. semestre

☐ 8. semestre

☐ > 8. semestre

¿A qué variedad clasificarías el español que utilizas? *

Zonas del Español según Ueda (2003: 226)

Español mexicano: Monterrey, Aguas Calientes y Ciudad de México

Español caribeño: La Habana, Santiago de Cuba, Santiago de los Caballeros, Santo Domingo, San Pedro de Macorís, San Juan, Dorado, Mayagüez

Español centroamericano: *Centroamérica, Colombia, Venezuela: Ciudad de Guatemala, San Salvador, Puerto Limón, Panamá, Santafé de Bogotá, Mérida y Caracas*

Español andino: *Quito, Lima, Arequipa, La Paz*

Español Cono Sur: *Arica, Santiago de Chile, Concepción, Temuco, Asunción, Montevideo, Salta, Tucumán, Buenos Aires*

☐ Español de España

☐ Español mexicano

☐ Español caribeño

☐ Español centroamericano

☐ Español andino

☐ Español Cono Sur

☐ Otra

¿Has estado en América Latina durante tus años escolares? *

☐ Sí

☐ No

¿Cuánto tiempo? (sumado) *

☐ < 4 semanas

☐ 2-3 meses

☐ 4-6 meses

☐ 6-12 meses

☐ más tiempo

¿Has estado en España durante tus años escolares? *

☐ Sí

☐ No

¿Cuánto tiempo? (sumado) *

☐ < 4 semanas

☐ 2-3 meses

☐ 4-6 meses

☐ 6-12 meses

☐ más tiempo

Clases de español en la escuela

Estas preguntas están relacionadas con las clases de español cuando estabas en la escuela. Si tenías más de un/a profesor/a elige la persona que te enseñaba más tiempo.

¿Cuántos años has estudiado español en la escuela? *

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5
☐	6
☐	> 6

¿De dónde era tu profesor/a de español? *

Si tenías más de un/a profesor/a elige la persona que te enseñaba más tiempo.

☐	Austria
☐	España
☐	América Latina
☐	Otro

¿Qué variedad de español hablaba tu profesor/a? *

Zonas del Español según Ueda (2003: 226)

Español mexicano: Monterrey, Aguas Calientes y Ciudad de México

Español caribeño: La Habana, Santiago de Cuba, Santiago de los Caballeros, Santo Domingo, San Pedro de Macorís, San Juan, Dorado, Mayagüez

Español centroamericano: Centroamérica, Colombia, Venezuela: Ciudad de Guatemala, San Salvador, Puerto Limón, Panamá, Santafé de Bogotá, Mérida y Caracas

Español andino: Quito, Lima, Arequipa, La Paz

Español Cono Sur: Arica, Santiago de Chile, Concepción, Temuco, Asunción, Montevideo, Salta, Tucumán, Buenos Aires

☐ Español de España

☐ Español mexicano

☐ Español caribeño

☐ Español centroamericano

☐ Español andino

☐ Español cono sur

☐ Otra

Cuando estabas en la escuela, ¿eras consciente de que el español que se habla en América Latina es diferente del español que se habla en España? *

☐ Sí

☐ No

¿Qué libro de español utilizasteis? *

☐ Nuevas Perspectivas

☐ Caminos Austria

☐ Con gusto

☐ ¡Apúntate!

☐ Gente joven

☐ Otro

¿Crees que tu libro de texto te ha mostrado algunos rasgos específicos del español latinoamericano? *

☐ Sí

☐ No

¿Cuáles? *

¿Crees que tu profesor/a te ha enseñado características específicas del español latinoamericano? *

Si tenías más de un/a profesor/a elige la persona que te enseñaba más tiempo.

☐ Sí

☐ No

¿Cuáles? *

¿Utilizó tu profesor/a de español material extra para señalar las diferentes variedades del español? *

Si tenías más de un/a profesor/a elige la persona que te enseñaba más tiempo.

☐ Sí

☐ No

Clasifique el enfoque lingüístico de tus clases de español en esta escala: *

Si tenías más de un/a profesor/a elige la persona que te enseñaba más tiempo.

Español europeo

Español de América Latina

¿En qué medida tus clases de español te han acercado al español de América Latina? *

Nada

Mucho

1	2	3	4
---	---	---	---

¿Crees que hay ventajas o desventajas para los estudiantes de español al estar expuestos al español de América Latina? *

☐ Ventajas

☐ Desventajas

¿Por qué? *

¿Por qué? *

Mirando hacia atrás, ¿tienes la impresión de que aprendiste bastante sobre el idioma español en América Latina en tus clases de español? *

☐ Sí

☐ No

Si lo consideras conveniente: ¿En qué momento introducirías a los estudiantes al español de América Latina? *

☐ Desde el principio

☐ Cuando ya tienen un conocimiento básico

☐ No me importa

9.2 Cuestionario para profesores

Cuestionario para profesores

El papel de las variedades latinoamericanas en la enseñanza del español en Austria

Estimados participantes,

me llamo Laura Righi y soy estudiante de la Universidad de Viena. Actualmente estoy trabajando en mi tesis de postgrado (Master of Education), en la que me gustaría investigar el papel de las variedades latinoamericanas del español en las clases de español en Austria. Por eso, me basaré en las perspectivas de los profesores de español y de los estudiantes, así como en los libros de texto utilizados en Austria.

Si actualmente enseña español en una escuela austriaca, me agradecería mucho que se tomara unos 15 minutos para participar en mi encuesta.

Condiciones:

- La participación es totalmente anónima.
- Todos los datos serán tratados con absoluta confidencialidad.
- La información sólo se utilizará para los fines de mi tesis de postgrado.
- No hay respuestas correctas o incorrectas en esta encuesta.
- Puede retirarse de la encuesta en cualquier momento.

Los resultados de la encuesta se incluirán en la tesis y se publicarán posteriormente a través de la Universidad de Viena.

Al hacer clic en "Weiter", usted acepta los términos y condiciones de esta encuesta y está de acuerdo de que sus datos serán utilizados para mi tesis de postgrado.

Si tiene más preguntas, póngase en contacto conmigo:
a01636703@unet.univie.ac.at

Gracias por su participación y por su contribución a mi tesis de postgrado.
Laura Righi

Pérfil personal

Género *

☐ Masculino

☐ Femenino

☐ Diverso

¿De dónde es usted? *

☐ Austria

☐ España

☐ América Latina

☐ Otro

¿Cuál es su primer idioma? *

☐ Alemán

☐ Español

☐ Otro

¿Cuándo empezó a aprender el español? (año) *

¿Dónde aprendió el español? *

☐ Austria

☐ España

☐ América Latina

☐ Otro

¿Cómo aprendió el español? *

☐ Contexto escolar

☐ Viajes

☐ Amigos/Conocidos

☐ Familia

☐ Otro

¿En qué tipo de escuela enseña? *

☐ AHS

☐ BHS

☐ BMS

☐ MS

☐ Otro

¿Cuándo empezó a enseñar español en Austria? (Año escolar) *

¿Ha estado alguna vez en América Latina de habla hispana? *

☐ Sí

☐ No

¿Cuánto tiempo? (sumado) *

☐ < 4 semanas

☐ 2-3 meses

☐ 4-6 meses

☐ 6-12 meses

☐ más tiempo

¿Ha estado alguna vez en España? *

☐ Sí

☐ No

¿Cuánto tiempo? (sumado) *

☐ < 4 semanas

☐ 2-3 meses

☐ 4-6 meses

☐ 6-12 meses

☐ más tiempo

¿Tiene usted contacto regular con el español de América Latina? *

☐ Sí

☐ No

¿En qué forma? *

Sie können mehrere Optionen auswählen.

☐	Amigos/Conocidos
☐	Familia
☐	Medios
☐	Otro

¿A qué variedad clasificaría el español que utiliza? *

Zonas del Español según Ueda (2003: 226)

Español mexicano: Monterrey, Aguas Calientes y Ciudad de México

Español caribeño: La Habana, Santiago de Cuba, Santiago de los Caballeros, Santo Domingo, San Pedro de Macorís, San Juan, Dorado, Mayagüez

Español centroamericano: Centroamérica, Colombia, Venezuela: Ciudad de Guatemala, San Salvador, Puerto Limón, Panamá, Santafé de Bogotá, Mérida y Caracas

Español andino: Quito, Lima, Arequipa, La Paz

Español Cono Sur: Arica, Santiago de Chile, Concepción, Temuco, Asunción, Montevideo, Salta, Tucumán, Buenos Aires

☐	Español de España
☐	Español mexicano
☐	Español caribeño
☐	Español centroamericano
☐	Español andino
☐	Español Cono Sur
☐	Otra

¿Cuáles son las diferencias gramaticales entre el español europeo y el español de América Latina según usted? *

¿Cuáles son las diferencias léxicas entre el español europeo y el español de América Latina según usted? *

¿Cuáles son las diferencias con respecto a la pronunciación entre el español europeo y el español de América Latina según usted? *

Clases de español

Estas preguntas están relacionadas con las clases de español que enseña usted actualmente.

Clasifique el enfoque lingüístico de sus clases de español en esta escala: *

Español europeo

Español de América Latina

Describa brevemente el papel de las variedades latinoamericanas en sus clases de español. *

¿Qué libro de texto utiliza? *

☐ Nuevas Perspectivas

☐ Caminos Austria

☐ Con gusto

☐ ¡Apúntate!

☐ Gente joven

☐ Otro

¿Cuál ha sido el motivo de su elección de libro de texto? *

¿Cómo calificaría el papel de las variedades latinoamericanas en este libro de texto? *

Muy presente

No presente

1	2	3	4
---	---	---	---

¿Está contento con el papel de las variedades latinoamericanas en este libro de texto? *

☐ Sí	☐ No
--------------------------	--------------------------

¿Utiliza material adicional para familiarizar a los estudiantes con el español de América Latina? *

☐ regularmente
☐ a veces
☐ nunca

¿Cómo se organiza este material? *

--

¿En general, qué importancia cree que tiene la inclusión del español de América Latina en la enseñanza del español en Austria? *

Muy importante

No importante

1	2	3	4
---	---	---	---

¿Cree que la inclusión del español en América Latina aporta ventajas o desventajas a los alumnos? *

☐ Ventajas	☐ Desventajas
--------------------------------	-----------------------------------

¿Cuáles? *

¿Cuáles? *

¿Cuándo cree que es el momento adecuado para empezar a enseñar las variedades latinoamericanas? *

☐ Al principio de aprender la lengua

☐ Cuando ya tienen un conocimiento básico

☐ Me parece poco importante enseñarlas

☐ Otro

¿Le gustaría que las variedades latinoamericanas tuvieran otro papel en sus clases de español? *

☐ Sí

☐ No

☐ No me importa

¿Cuál? *

10 Lista de figuras

10.1 Ilustraciones

Ilustración 1: Zonas lingüísticas según Armas (1882) (Moreno Fernández 1993: 18)	11
Ilustración 2: Zonas según Henríquez Ureña (1921) (Moreno Fernández 1993: 22)	12
Ilustración 3: Zonas según Rona (1964) (Moreno Fernández 1993: 28)	13
Ilustración 4: Áreas léxicas de América según Ueda (2003) (Moreno-Fernández 1993: 51)	15
Ilustración 5: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en las series de los libros de texto	30
Ilustración 6: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros Caminos Austria	31
Ilustración 7: Referencias explícitas en Caminos Austria 1	32
Ilustración 8: Referencias explícitas en Caminos Austria 2	33
Ilustración 9: Referencias explícitas en Caminos Austria 3	34
Ilustración 10: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros Nuevas Perspectivas	36
Ilustración 11: Referencias explícitas en Nuevas Perspectivas A1-A2	36
Ilustración 12: Referencias explícitas en Nuevas Perspectivas A2+	37
Ilustración 13: Referencias explícitas en Nuevas Perspectivas B1	38
Ilustración 14: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros Con gusto nuevo	39
Ilustración 15: Referencias explícitas en Caminos en Con gusto nuevo A1	40
Ilustración 16: Referencias explícitas en Con gusto nuevo A2	41
Ilustración 17: Referencias explícitas en Con gusto nuevo B1	42
Ilustración 18: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros Gente joven	43
Ilustración 19: Referencias explícitas en Gente joven 1	44
Ilustración 20: Referencias explícitas en Gente joven 2	45
Ilustración 21: Referencias explícitas en Gente joven 3	45
Ilustración 22: Proporción de elementos lingüísticos latinoamericanos en la serie de libros ¡Apúntate!	47
Ilustración 23: Referencias explícitas en ¡Apúntate 2!	47
Ilustración 24: Referencias explícitas en ¡Apúntate 3!	48
Ilustración 25: Género de los estudiantes	55
Ilustración 26: Edad de los estudiantes	55
Ilustración 27: Primer idioma de los estudiantes	56
Ilustración 28: Tipo de escuela que asistieron los estudiantes	57
Ilustración 29: Año de selectividad de los estudiantes	58
Ilustración 30: Grado más alto de formación de los estudiantes	58
Ilustración 31: Variedad del español utilizada por los estudiantes	59
Ilustración 32: Estancia en América Latina durante los años escolares de los estudiantes	60

Ilustración 33: Duración de estancia en América Latina de los estudiantes.....	60
Ilustración 34: Estancia en España durante los años escolares de los estudiantes	61
Ilustración 35: Duración de la estancia en España de los estudiantes.....	61
Ilustración 36: Años que los estudiantes estudiaron español en la escuela.....	62
Ilustración 37: Conciencia sobre las diferencias por los estudiantes	63
Ilustración 38: Origen de profesor/a de español de los estudiantes	63
Ilustración 39: Variedad de español utilizada por profesor/a de los estudiantes.....	64
Ilustración 40: Acercamiento al español latinoamericano a través de profesor/a.....	65
Ilustración 41: Uso de material adicional por profesor/a.....	67
Ilustración 42: Libro de texto.....	67
Ilustración 43: Acercamiento al español latinoamericano a través del libro de texto	68
Ilustración 44: Enfoque lingüístico de las clases de español en retrospectiva	69
Ilustración 45: Acercamiento al español latinoamericano a través de las clases de español	70
Ilustración 46: Opinión acerca del aprendizaje suficiente de las características del español latinoamericano	71
Ilustración 47: Opinión sobre ventajas o desventajas de introducir el español latinoamericano.....	71
Ilustración 48: Momento adecuado para introducir las características del español latinoamericano ...	72
Ilustración 49: Género de los profesores	78
Ilustración 50: Origen de los profesores	79
Ilustración 51: Primer idioma de los profesores.....	79
Ilustración 52: Lugar del aprendizaje de Español de los profesores	80
Ilustración 53: Contexto del aprendizaje de español de los profesores	81
Ilustración 54: Tipo de escuela en la que enseñan los profesores.....	81
Ilustración 55: Estancia en América Latina de los profesores	82
Ilustración 56: Duración de estancia en América Latina de los profesores	83
Ilustración 57: Estancia en España de los profesores.....	83
Ilustración 58: Duración de estancia en España de los profesores.....	84
Ilustración 59: Contacto regular con el español de América Latina por los profesores.....	84
Ilustración 60: Contexto del contacto regular con el español de América Latina	85
Ilustración 61: Variedad utilizada por los profesores	85
Ilustración 62: Enfoque lingüístico de las clases de los profesores.....	88
Ilustración 63: Libro de texto utilizado	89
Ilustración 64: Opinión de los profesores sobre la presencia de variedades latinoamericanas en los libros de texto	89
Ilustración 65: Satisfacción con el papel de las variedades latinoamericanas en libros de texto.....	90
Ilustración 66: Uso de material adicional	91
Ilustración 67: Opinión sobre la importancia de las variedades latinoamericanas en la enseñanza en Austria.....	92
Ilustración 68: Ventajas o desventajas de introducir el español latinoamericano.....	93
Ilustración 69: Opinión sobre el momento adecuado para introducir las características del español latinoamericano	94

Ilustración 70: Deseo de los profesores de un papel diferente de las variedades latinoamericanas en las propias clases de español.....	95
--	----

10.2 Tablas

Tabla 1: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en Caminos Austria	31
Tabla 2: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en Nuevas Perspectivas	35
Tabla 3: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en Con gusto	39
Tabla 4: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en Gente joven	43
Tabla 5: Proporción de menciones explícitas de características latinoamericanas en ¡Apúntate!	46
Tabla 6: Referencias explícitas a aspectos fonéticos en los libros de texto.....	50
Tabla 7: Referencias explícitas a aspectos morfosintácticos en los libros de texto	51
Tabla 8: Número de referencias explícitas a palabras diferentes de América Latina en los libros de texto	52
Tabla 9: Año de selectividad de los estudiantes.....	57
Tabla 10: Acercamiento al español latinoamericano por parte de profesor/a en relación a su origen .	66
Tabla 11: Acercamiento al español latinoamericano a través de los distintos libros de texto	69
Tabla 12: Ventajas y desventajas de introducir el español latinoamericano	72
Tabla 13: Año de inicio de la adquisición del español de los profesores	80
Tabla 14: Año inicial de enseñar	82
Tabla 15: Diferencias gramaticales mencionadas por los profesores	86
Tabla 16: Diferencias léxicas mencionadas por los profesores.....	87
Tabla 17: Diferencias fonéticas mencionadas por los profesores	87
Tabla 18: Opinión sobre la presencia de las variedades latinoamericanas en los distintos libros de texto	90
Tabla 19: Satisfacción con el papel de las variedades latinoamericanas en los distintos libros de texto	91
Tabla 20: Ventajas y desventajas de introducir el español latinoamericano	93