



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

La influencia del español de Latinoamérica en los libros
de texto austríacos

verfasst von / submitted by

Lic. Sergio González Garde, MU

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

Magister der Philosophie (Mag.phil)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 353 344

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

UF Spanisch, UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, September 2017

.....
Lic. Sergio González Garde, MU

¿A quién le estoy agradecido?

Cuando se trata de un proyecto al que se han dedicado tantas horas y tanto esfuerzo, dar las gracias se convierte en algo más que nombrar a diferentes personas porque, a cada una de ellas, hay un recuerdo. Sea como fuere, intentaré ser breve.

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento al ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon. Me consta que su carga de trabajo siempre es muy considerable y, aun así, tuvo a bien dirigir este proyecto. Gracias a él he podido concluir un trabajo que comencé con la profesora Mag. Dr. Margit Thir, a la que también le estoy muy agradecido.

Es imprescindible destacar el papel de mi hermana y de mis sobrinas en lo que a estado de ánimo se refiere. La vitalidad de las tres y, ante todo, el constante contacto que mantenemos siempre han sido de gran ayuda a la hora de seguir trabajando.

Quiero darles las gracias a mis amigos: a los españoles, por no entender el tema y expresar su férrea opinión sobre mi punto de vista; a los austriacos (y algunos españoles), por entenderme, pero cuestionarme desde un punto de vista crítico. A mis amigos y compañeros de trabajo del BRG Gainfarn-Bad Vöslau, quienes siempre me han ayudado en todo lo posible para que este trabajo y la carrera llegaran a su fin. Algunos se han jubilado, otros han estado o están de baja por maternidad y, con otros, llevo trabajando años codo con codo.

Por último, aunque nunca lo es para mí, a Thomas, por su magnanimidad a la hora de entender mis cambios de ánimo, por su generosidad al entender que no siempre tengo tiempo libre pero, sobre todo, por enseñarme que la mera presencia de una persona a mi lado puede suponer el mejor apoyo. Con él tengo un proyecto que no acaba con este trabajo.

Índice

1. Introducción	1
2. El español en México y en Estados Unidos	4
2.1. Expansión de la lengua española en América Latina e impacto de la norma llegada desde España	4
2.2. Obras normativas del español de México	10
2.3. Aceptación de la variedad mexicana frente a la norma española	12
2.4. El español y sus desafíos en Estados Unidos	16
2.5. El español como lengua pluricentrista y lengua de contacto	21
3. Características del español de América	23
3.1. Características generales	24
3.2. Estados Unidos y México	25
3.2.1. Gramática	25
3.2.2. Vocabulario	26
3.3. América Central	27
3.3.1. Gramática	27
3.3.2. Vocabulario	28
3.4. América del Sur (Río de la Plata)	28
3.4.1. Gramática	28
3.4.2. Vocabulario	29
4. Metodología	30
5. Descripción del léxico	33
5.1. Caminos	33
5.2. Con Gusto	36
5.3. El Curso en Vivo	38
5.4. Mirada	41
5.5. Las Claves del Nuevo DELE	41
5.6. Perspectivas Austria	42
5.7. Reflexión	43
6. Descripción de la gramática	44
6.1. Caminos	44
6.2. Con Gusto	45
6.3. El Curso en Vivo	45

6.4. Mirada	46
6.5. Las Claves del Nuevo DELE	46
6.6. Perspectivas Austria	46
6.7. Reflexión	47
7. Entrevistas a profesores y estudiantes	48
7.1. Entrevista a los profesores – modelo	48
7.2. Entrevista a los estudiantes – modelo	50
7.3. Análisis de las entrevistas a los profesores	51
7.4. Reflexión	55
7.5. Análisis de las entrevistas a los estudiantes	56
7.6. Reflexión	59
7.7. Conclusión	61
8. La presencia del español de América en la nueva <i>Zentralmatura</i>	62
8.1. Comprensión escrita	63
8.2. Comprensión oral	65
8.3. Reflexión	68
9. Conclusión y recomendaciones	68
10. Bibliografía	72
11. Anexos	76
11.1. Análisis de los libros de texto	75
11.2. Análisis de los ejercicios de la <i>Zentralmatura</i>	84
12. Zusammenfassung	87

1. Introducción

Siempre me he preguntado qué se siente cuando el nombre oficial de la lengua que una persona habla no se corresponde con el nombre del país donde vive. Yo nací en España y durante muchos años viví entre una pequeña ciudad al norte, Burgos, y la capital, Madrid. Mi idioma siempre ha sido el español y, siendo aún un niño, nunca me resultó extraño nombrar mi idioma dado que, a la vez que lo designaba, entendía que dicha denominación venía acompañada por otras características como la delimitación geográfica de España o su acervo cultural. No obstante, el hecho de que en la escuela yo aprendiera la relevancia del español como lengua a nivel internacional desde también una edad muy temprana no vino de la mano de una enseñanza más profunda en lo que a Latinoamérica se refiere. Sirva de ejemplo el hecho de que, dentro del amplio temario que tuve que estudiar para la prueba de Selectividad de Lengua Española y Literatura, la literatura latinoamericana, toda ella, no abarcaba más que un único tema. Es por este motivo, por este desconocimiento infantil inicial y por la relevancia que tiene el español de América Latina, aunque no se acepte de buen grado en España, que he decidido escribir mi trabajo de fin de carrera sobre la situación del español en México y Estados Unidos como variantes con mayor número de hablantes y, en virtud de dicha situación, realizar un análisis crítico con la manera en que este idioma tan universal se enseña en los institutos de Educación Secundaria y Bachillerato en Austria, país donde llevo residiendo casi seis años y donde trabajo actualmente como profesor.

El presente trabajo consta de tres partes bien diferenciadas. En la primera parte, trataré de presentar los fundamentos teóricos sobre los cuales se cimienta este trabajo. Por un lado, hablaré sobre la expansión y la situación actual del español en México (país con mayor número de hispanohablantes) y en Estados Unidos (país con mayor proyección para la lengua de Cervantes). La selección de dichos países se fundamenta en la aparición de un «español internacional», aquel que pretende poner en contacto a todos los hablantes de español (Bravo 2009: 77). Por otro lado, expondré las mayores diferencias que existen entre el español europeo (aquel que se habla en España y que se enseña en las escuelas austriacas) y el español mexicano (y de otras partes de América). Asimismo, habrá constantes referencias a la norma lingüística y a la diferencia entre la aceptación por parte de la Real

Academia de la Lengua Española (RAE) de las variaciones lingüísticas presentes en estos dos países de América de Norte y el uso real de dichas variaciones. Cabe mencionar ya de antemano que, si bien la RAE goza de un determinado prestigio a la hora de establecer los criterios de corrección que atañen a la lengua española, la sociedad siempre suele adelantarse a las decisiones de la institución. En otras palabras, la lengua, como elemento vivo de un grupo de personas, siempre evoluciona más rápido que la norma que a ella se refiere.

La segunda parte del trabajo constará de un análisis pormenorizado de diferentes libros de textos utilizados en Austria para la enseñanza del español como segunda o tercera lengua extranjera en los institutos. Dicho análisis se dividirá, a su vez, en dos apartados principales. Estos apartados estarán relacionados con la presencia de vocabulario y de gramática propios de América Latina presentes en los libros de texto analizados. Se prestará especial atención a la frecuencia con que dichos términos o estructuras aparecen en los libros y se analizará tanto el contexto en el que lo hacen como la información que sobre ellos aportan los diferentes autores de los manuales. Para el análisis de este segundo apartado del trabajo se han escogido las series de libros correspondientes a los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua publicados por diversas editoriales. De este modo, el análisis pretende despegarse del enfoque particular que una editorial pueda tener del idioma para dar paso a un análisis más amplio tanto en fondo como en forma. Dentro de esta segunda parte del trabajo, se analizarán también los diferentes ejercicios de comprensión oral y escrita de la nueva *Zentralmatura*, el equivalente austriaco a la Selectividad española. Este análisis pretende averiguar en qué grado las variedades de América Latina están presentes en dichos exámenes.

El tercer apartado del presente trabajo se centrará en el análisis de los resultados de ocho entrevistas cualitativas separadas en dos grupos: profesores de español como segunda o tercera lengua extranjera y estudiantes de Magisterio de Español. Mediante las entrevistas al primer grupo, se pretende averiguar cuál es la relevancia que dichos profesores conceden al español de América Latina en sus clases. En este respecto, es muy importante tener en cuenta que la competencia lingüística de los profesores juega un papel fundamental. Los profesores de español austriacos que se encuentran ahora mismo en activo aprendieron español con libros de texto enfocados mayoritariamente al español de España, y los profesores de español nativos de España, si bien son capaces de comprender las diferentes variedades del

español, no cuentan con los conocimientos para impartir clases sobre dichas variedades. Por lo tanto, dichas entrevistas también se centran en averiguar hasta qué punto los profesores son conscientes de la realidad lingüística latinoamericana, con especial énfasis en México y Estados Unidos, y si serían capaces de dar clase de dichas variedades.

Mediante las entrevistas al segundo grupo, el de los estudiantes, se pretende poder marcar una pauta sobre el futuro de la enseñanza del español en Austria dado que los estudiantes deben retratar su postura frente al español de América Latina, su utilidad y si ellos, dado que van a pertenecer a una nueva generación de profesores que tiene la posibilidad de estar más en contacto con todas las variedades del español, pretenden prestar más atención a todas esas variedades lingüísticas y no centrarse casi de manera exclusiva en el español europeo. De esta manera, se pretende inferir si existe un cambio de tendencia que acompaña al cambio de generación o si, por el contrario, la influencia del español europeo enseñado hasta ahora en las escuelas tiene un peso aún demasiado importante como para tolerar un cambio de variedad lingüística.

Es obvio que, dadas las dimensiones del presente trabajo, la labor de investigación no puede ni referirse a todas las variedades lingüísticas que se enmarcan dentro de la categoría de “español de América Latina” ni analizar todos los manuales de español como lengua extranjera que existen en Austria o, por extensión, en el resto de los países europeos. No obstante, uno de los objetivos del presente trabajo es que, si bien la lengua sigue siendo denominada “español” en virtud de su origen, se debería empezar a prestar más atención a las diferentes variedades que existen, para lo que es imperativo que los españoles en general, y la RAE en particular, dejen de concebir las novedades que llegan de América como meras anomalías (Lope-Blanch 1989: 1221) dado que, de las grandes lenguas, el español es sin duda una de las que más se ha diversificado a lo largo de los siglos (López García 1997: 41). Por otro lado, un segundo objetivo de este trabajo es abogar por la asunción de la variante mexicana como aquella que puede traer un mayor número de ventajas en el futuro a los hablantes de español dado que combina el potencial en número de hablantes con la cercanía a la norma hispánica.

2. El español en México y en Estados Unidos

2.1. Expansión de la lengua española en América Latina e impacto de la norma llegada desde España

Hablar de la llegada de la lengua española al Nuevo Mundo es sinónimo de hablar de uno de los acontecimientos más determinantes en la Historia de la Lingüística en particular, y de la Historia Universal en general. Por un lado, la aparición de la lengua española se produjo en un momento histórico y bajo unas circunstancias que hacían cuanto menos impredecible el resultado que podría observarse con el devenir de los siglos en cuanto a desarrollo del idioma. Por otro, desde época muy temprana, el español tuvo dos funciones claramente diferenciadas: se entendió la lengua como medio para la extensión del pensamiento propio y de comunicación y, dada las características de la llegada de los españoles al nuevo continente, también se entendió el idioma como un medio de dominación (Velasco Gómez 2008: 1037). El devenir de la expansión de la lengua española estuvo marcado por una serie de factores determinantes cuyos resultados se pueden apreciar hoy en día. En primer lugar, no se puede obviar que el español es la primera gran lengua de cultura que experimenta una difusión tan extensa por un territorio hasta entonces desconocido. Este proceso se vería más tarde repetido por otras lenguas europeas como el inglés y el francés (López García 1997: 41). En este sentido, es importante mencionar que Colón llegó a la isla Española en 1492 y los ingleses y los portugueses, inmediatos continuadores de la labor conquistadora, aún tardarían varias décadas en establecerse en el Nuevo Mundo.

No obstante, pese a esta prontitud en cuanto a su expansión, el español puede aún considerarse como una de las lenguas que ha sufrido una menor diversificación a lo largo del tiempo y de las zonas donde se habla (López García 1997: 41). Dicha unidad no fue producto de la casualidad ni de un desarrollo idéntico de la lengua española en todas las partes del mundo donde se habla, sino que tiene su explicación en la política lingüística implementada desde España tanto por los poderes públicos como por los religiosos (Frago García & Franco Figueroa 2003: 193). Dicha política vendría marcada tanto por el momento histórico en que se dictaba, que estaba íntimamente relacionado, como se verá más adelante, con la situación social y con la función que el idioma debía tener para la población. En pocas palabras, se puede considerar que la castellanización de América y de México

ha sido una labor ardua y no exenta de dificultades que, sin embargo, está aún lejos de darse por concluida (Lope Blanch 1996: 86).

Existe un número considerable de propuestas a la hora de clasificar la evolución y el papel del español en América Latina y en México, no obstante, la propuesta por Frago García y Franco Figueroa parece una de las más acertadas. Estos autores establecen que se pueden observar “tres periodos diferenciados en sus objetivos, el de la unidad colonial o de hispanización forzosa, el de la independencia o de identificación excluyente, y el de la convergencia cooperativa o de colaboración de las partes en un todo unificador que respeta las variedades” (Frago García & Franco Figueroa 2003: 193). De las tres etapas identificadas, la primera sea probablemente la más compleja de todas ellas ya que supuso la implantación de un nuevo idioma que, a su vez, debía servir como elemento unificador para construir una sociedad “a la europea” en las tierras conquistadas. Se trataba por tanto de una lengua impuesta que los nativos debían aprender mediante el contacto con diferentes grupos de conquistadores y colonizadores, lo que implicaba un considerable registro de usos lingüísticos y dialectales en un área aún por explorar y en una sociedad aún por levantar (Sánchez Méndez 2003: 25). Por lo tanto, la lengua española, un idioma recién llegado a América, debía funcionar como un vehículo de comunicación capaz de poner en contacto a diferentes grupos de personas: aquellos que querían ejercer una dominación sociopolítica y económica, aquellos que llegaban del Viejo Continente en busca de nuevas oportunidades, como por ejemplo los misioneros y los comerciantes, y aquellos que migraban dentro del propio México (Frago García & Franco Figueroa 2003: 194). Dicha condición de lengua de comunicación de la que todos debían hacer un uso igualitario sin importar la etnia y la cultura de la que procedían fue el fundamento de su estabilidad pasada y presente (López García 1997: 42).

La base del español que actualmente se habla en América Latina reside en la lengua, o el conjunto de variedades, que los conquistadores llevaron al Nuevo Mundo (Lope Blanch 1983: 36). En este sentido, el final del siglo XV y el siglo XVI jugaron un papel fundamental en el establecimiento de la lengua española dado que, con el asentamiento de los diferentes grupos sociales arriba mencionados durante el siglo XVI, se insertaron los cambios lingüísticos que se iban produciendo en España (Sánchez Méndez 2003: 60-61). El español se vio confrontado con una doble situación que resultaría determinante en su afianzamiento en América tanto desde el

punto de vista lingüístico como desde el punto de vista social. Por un lado, el español se hizo eco en su faceta más superficial, el léxico, de la herencia cultural de las sociedades precolombinas (Velasco Gómez 2008: 1037). Por otro, el español que llegó con Colón a finales del siglo XV sufrió importantes cambios durante el siglo XVI con la llegada del Renacimiento a la cultura española. En este sentido, el primer español que arribó a América guardaba en sí un gran componente de la Edad Media, mientras que el español del siglo XVI sufrió transformaciones drásticas en su sistema fonológico, así como variaciones tanto en la sintaxis como en el léxico. Estos cambios, que se produjeron paulatinamente en la Península, llegarían a América con las sucesivas oleadas de conquistadores y colonizadores (Sánchez Méndez 2003: 68).

El proceso mediante el cual los colonizadores impusieron la lengua española a los nativos tuvo, en realidad, un efecto doble en virtud del cual la aculturación propia del aprendizaje de un nuevo idioma supuso la americanización castellana y la hispanización indígena (Frago García & Franco Figueroa 2003: 194). Este proceso tuvo lugar dada la dificultad inicial para que los indígenas aprendieran el español a un nivel suficiente como para poder hacer del idioma que venía de Europa un vehículo de comunicación. Como resultado de este periodo de adaptación y de aculturación mutua, surgió una lengua de comunicación que podría considerarse como una variante a medio camino entre el español y las lenguas americanas precolombinas, en otras palabras, una lengua híbrida cuya estabilización provocó un considerable cambio social para aquellos capaces de hablarla (Frago García & Franco Figueroa 2003: 196). Fuera como fuere el idioma mediante el cual los primeros conquistadores lograron hacerse entender, lo cierto es que el español se abrió paso tanto por la propia naturaleza del idioma como por los cambios sociales propios del avance de la Conquista. De este modo, el español empezó a servir como elemento de cohesión en América dado que el mismo papel había desempeñado durante la Reconquista (López García 1997: 42). Hecho que las autoridades políticas de la época también utilizaron como pretexto a la hora de imponer el español. Por otro lado, el avance de la Conquista supuso la aniquilación de los pueblos precolombinos tanto desde el punto de vista espiritual como humano. En lo referente a la espiritualidad, los españoles llevaron consigo al Nuevo Mundo a un Dios castigador que parecía manifestarse mediante el envío de plagas que no eran más que enfermedades europeas desconocidas en tierras americanas. En lo referente al

factor humano, las duras condiciones laborales hicieron mella en los hombres de las tribus americanas, lo que se vio acompañado por el hecho de que las mujeres europeas no participaron en la Conquista hasta bien entrado el siglo XVI, lo que supuso que los hombres europeos tuvieran que mezclarse con las mujeres indígenas. Este mestizaje de la población también supondrá una ayuda considerable a la castellanización incipiente que, aunque rudimentaria, gozaba de un carácter pragmático y progresivo (Frago García & Franco Figueroa 2003: 195). Cabe destacar que el mestizaje con las mujeres indígenas obedecía, entre otros factores, a la costumbre europea de apropiarse y utilizar a su antojo a las mujeres de las zonas conquistadas. En el caso que nos ocupa de América, la llegada de más colonizadores, unida a la escasez inicial de mujeres europeas, dio lugar a un mestizaje creciente (Fernando Lara 2008: 315-316). Fruto de este mestizaje forzado y del trato que recibieron los miembros masculinos de las tribus indígenas, es innegable el hecho de que, durante los primeros cien años de invasión, los conquistadores españoles no tuvieron ningún reparo en llevar a cabo una auténtica masacre entre la población nativa, que supondría la reducción a aproximadamente un millón del número de indígenas. Cabe recordar que, si bien las fuentes difieren en cuanto al volumen real de la población precolombina, casi todos la sitúan entre los veintidós y los cinco millones de personas, lo que, en cualquier caso, supone una drástica disminución en menos de cien años (Fernando Lara 2008: 311).

La evangelización se abrió paso dentro de los colonizadores como fin prioritario de su misión en el Nuevo Mundo. No obstante, durante los primeros años, dicha evangelización se vio entorpecida por el inconveniente lingüístico dado que ni los colonos conocían las lenguas indígenas ni los indígenas conocían la lengua de sus invasores. Este hecho marcó los primeros pasos de una política lingüística que, con el devenir del tiempo y de la situación social, fue adaptándose.

En primera instancia, los misioneros tuvieron que aprender las lenguas indígenas para poder establecer un tipo de rudimentaria comunicación. Al mismo tiempo, estos misioneros eran los encargados de enseñarles gramática. No obstante, dicha gramática no fue inicialmente la gramática española sino la latina, dado que dicha lengua era aún considerada comúnmente como la lengua tradicional de enseñanza tanto de la religión como de todas las demás materias. Paulatinamente, la gramática castellana fue abriéndose paso al constatarse la mayor utilidad de enseñar la lengua propia de los colonos y los conquistadores en lugar de la lengua de cultura (Martínez

Alcalde & Quilis Merín 1995: 513). Aunque hubo momentos de tensión a la hora de llevar a la práctica o de implementar las decisiones que llegaban desde España, lo cierto es que la política lingüística de las zonas conquistadas, así como, como no podía ser de otra forma, de los territorios en Europa, venía dictada por disposiciones reales. Dichas complicaciones se debían, en gran parte, al desconocimiento por parte de los reyes de España de la situación real sobre el terreno y de las consecuencias que estaba teniendo para la lengua española el proceso de aculturación que se estaba produciendo en ambas direcciones. De hecho, dicha situación ejerció una gran influencia en la elaboración y redacción de innumerables documentos oficiales que, desde un punto de vista más pragmático que teórico, trataron de dar respuesta a los diferentes problemas y a las diversas situaciones del día a día que se planteaban dentro del fenómeno lingüístico de tener varias lenguas en contacto (Frago García & Franco Figueroa 2003: 197-198). A título ejemplo, merece la pena mencionar las dificultades que se presentaban a la hora de transcribir un vocablo indígena con la grafía y los fonemas latinos.

Al poco de desembarcar Colón en el Nuevo Mundo por primera y con la vista puesta en fomentar la lengua española de cara a las generaciones venideras, se emitió una cédula real en 1503 que establecía como mandato el hecho de que los niños se reunieran con el capellán de su zona dos veces al día para que él pudiera instruirlos en la lectura y la escritura en español. Dicha cédula se reformó a los diez años, en 1513, para establecer que la lengua española que los niños indígenas tenían que aprender era la presentada por Antonio de Nebrija en su *Gramática* de 1492 (Frago García & Franco Figueroa 2003: 197-198). Esta imposición a la hora de impartir lengua española conforme a una norma llegada desde España no puede considerarse aún como elemento delimitante de las innovaciones que más tarde harían acto de presencia en el español de América precisamente porque, al tratarse de un momento tan temprano y en el que los habitantes nativos de América aún no tenían conocimiento alguno de la lengua de Cervantes, no podían sentir el español como su lengua.

El deseo de imponer el español como lengua principal pervive hasta aproximadamente mediados del siglo XVI. En 1550, Carlos V emite una cédula según la cual el náhuatl debería ser tenido en cuenta como lengua general en México (Fernando Lara 2008: 321). Dicha flexibilización dentro de la política lingüística se debió, entre otros factores, al hecho de que la obligatoriedad del

español no estaba resultando tan fructífera como se esperaba. No hay que olvidar que, si bien para el momento en que Carlos V emitió esa cédula los primeros niños educados en español por los curas de la zona ya eran más que adultos, la lengua de comunicación casi para todos ellos en el ámbito doméstico seguía siendo su lengua indígena, lo que les hacía ver la lengua española aún como un elemento de dominación. En este sentido, a partir de la citada cédula, empiezan a surgir recomendaciones de las órdenes religiosas para una mayor flexibilización, lo que lleva a la autorización en 1580 para fundar universidades en lengua indígena. Incluso el propio Felipe II recomendó en 1596 la difusión y el aprendizaje del español, aunque no se debía perder de vista el hecho de que los indígenas también tenían su propia lengua (Frago García & Franco Figueroa 2003: 199). Dicha tolerancia hacia las lenguas nativas se vio truncada de nuevo a finales del siglo XVII con la publicación de *Recopilación de leyes de los Reinos de Indias* (1681). Dicho cambio de perspectiva vino marcado por dos factores ya comentados pero que no está de más volver a recordar: por un lado, la drástica y brutal caída demográfica en la población indígena tuvo como consecuencia que sus lenguas perdieran relevancia dentro del conjunto poblacional y, por lo tanto, obligó a cada vez más niños a aprender español, y por otro lado, el mestizaje que se venía produciendo entre los hombres europeos y las mujeres indígenas había ya dado como fruto varias generaciones de hombres y mujeres mestizos que habían aprendido el español como lengua nativa (Fernando Lara 2008: 321-322).

La publicación de dicha *Recopilación* era un compendio de las leyes y cédulas emitidas desde 1529 hasta 1654 en el que quedaban patentes los quebraderos de cabeza que tanto la evangelización como la españolización de los indígenas habían supuesto. Conforme avanzan los años de publicación, se va haciendo más y más patente un sentimiento nuevo de intolerancia hacia las lenguas nativas e incluso se exhorta a potenciar la expansión de la lengua española en todos los territorios que ya forman parte de la Corona y se concede un status especial a los territorios recién incorporados en los que aún se permite evangelizar en lengua indígena (Frago García & Franco Figueroa 2003: 200). No obstante, dada la vasta extensión del Imperio, no todas las zonas gozaban de la misma comunicación con España y no en todas las áreas estaba igual de asentada la lengua conquistadora, por lo que, a gusto o disgusto de la política oficial, se empezó a conformar un mosaico dialectal hispanoamericano que ya no tendría solución de continuidad (Lope Blanch 1983:

33-34). El 6 de abril de 1691, una nueva cédula real estableció que la escolarización pasaría a ser obligatoria y que dicha escolarización se llevaría a cabo en español. Para poder implementar esta nueva medida, las escuelas dispondrían de cuatro años. Esta medida ya deja entrever que las lenguas nativas sufrirían en lo sucesivo un retroceso drástico. Sin embargo, la reducción en su importancia no pudo prever la nueva cédula de Carlos III en 1770 según la cual el español debía pasar a ser el idioma exclusivo del Imperio español y las lenguas indígenas debían “extinguirse” (Frago García & Franco Figueroa 2003: 200-201).

La llegada del siglo XIX trajo consigo la ruptura del Imperio y la independencia de la mayoría de los territorios latinoamericano de España en un relativamente corto plazo de tiempo. Tras alcanzar su independencia, fueron las propias naciones las que eligieron el español (o castellano en función del país y del valor simbólico de la denominación) como lengua de comunicación común a todas ellas. En palabras de López García (1997: 47):

España no hizo nada por propagar el español en América, fuera de la obvia aportación de los hablantes en sucesivas oleadas migratorias, quienes han alzado el español como símbolo de unidad son justamente las nuevas naciones americanas, quienes le concedieron carácter de lengua nacional en sus constituciones, y desarrollaron todo tipo de programas institucionales para garantizar su pureza. (López García 1997: 47).

El momento en el que las diferentes colonias españolas alcanzaron su independencia fue el momento en el que tomaron el control del idioma y los nuevos países dejaron de ser gobernados desde un punto de lingüístico por España. No obstante, aún a día de hoy es común encontrar artículos de prensa y de carácter más científico en el que los académicos de las diferentes Academias de la Lengua latinoamericanas aún denuncian el papel que, desde España, juega la Real Academia de la Lengua Española como reminiscencia de la época colonial que tocó a su fin hace dos siglos.

2.2. Obras normativas del español de México

La llegada de los españoles al Nuevo Mundo y las consecuencias que para la lengua tuvo este acontecimiento no se vieron reflejadas de manera automática en los escritos de la época. Bien fuera porque, al igual que sigue sucediendo en gran medida en la actualidad, España creyera que la lengua debía regirse por las normas

y los preceptos redactados dentro de la Península y no esperaba ninguna desviación en cuanto a la lengua que llegaba con los conquistadores y los colonizadores, bien fuera porque los primeros contactos no fueran excesivamente fructíferos desde el punto de vista lingüístico, lo cierto es que los tratados relacionados con el uso de la lengua española del siglo XVI obviaron de manera indiscutible las novedades americanas que poco a poco se habían abierto paso en el hablar diario de los colonos españoles (Martínez Alcalde & Quilis Merín 1995: 514). De este modo, es a partir del siglo XVII cuando se empieza a prestar una mayor atención a los americanismos (Frago García & Franco Figueroa 2003: 209). Es relevante para el propósito del presente trabajo mencionar que ya desde el principio de la Conquista de América, cuando empezaron a hacerse notorios los nuevos vocablos y las nuevas variaciones en la lengua española, se identificó dicho proceso con el sufrido por el latín tras la caída del Imperio Romano. De este modo, ya en 1606, Aldrete expone que el español de América se está viendo sometido a la teoría de la corrupción, según la cual el idioma se degrada (Aldreteⁱ, B. J. en Martínez Alcalde & Quilis Merín 1995: 514). Como consecuencia de estas palabras, si bien Aldrete era un firme defensor de que todas las variedades del español eran de igual importancia, se sentaron las bases para la posterior discriminación del español de América en favor del peninsular con base en la teoría de que el español del Nuevo Mundo era una mera degradación o devaluación del español puro hablado en España.

Si bien durante la primera década del siglo XVII ya habían aparecido algunos glosarios como el de Bernardo de Vargas Machuca en 1599 o el de Pedro Fernández Castro de Andrade en 1608, la publicación en 1611 del primer diccionario monolingüe, el *Tesoro lexicográfico*, de Sebastián de Covarrubias supuso un paso atrás en el reconocimiento y la aceptación de la nueva variedad lingüística. En este sentido, Covarrubias tan solo incluyó en su diccionario un total de veintitrés términos o voces americanas, a saber: acal, Araucana, cacique, caimán, canoa, Cuzco, hamaca, huracán, inga, maíz, mechoacán, mexicano, México, mico, Motezuma, nopal, Perú, perulero, pita, Tenochtitlan, tiburón y tuna. No obstante, dicha lista de voces americanas se vio tan reducida dado que, según Lope Blanch, Covarrubias se sirvió de las crónicas que llegaban desde el nuevo y obvió los glosarios escritos hasta el momento (Martínez Alcalde & Quilis Merín 1995: 515-516).

El siglo XVIII fue testigo de la publicación de algunas de las más relevantes obras lexicográficas relacionadas con el español en general y con el español de América

en particular. De este modo, la aparición en 1726 del *Diccionario de Autoridades*, de mano de la Real Academia Española, supuso el primer reconocimiento por parte de la autoridad lingüística competente de la existencia de una serie de voces o términos que no provenían del español peninsular. Dicho reconocimiento se materializó mediante la inclusión de dichos vocablos en el *Diccionario*. No obstante, se acotó dentro de la obra la importancia de dichas voces y se las incluyó dentro de las denominadas "voces provinciales". Además, el número de términos incluidos era de ciento cincuenta, lo que no representaba de manera fehaciente la realidad americana que para entonces ya se había desarrollado (Martínez Alcalde & Quilis Merín 1995: 517). La siguiente obra lexicográfica de mayor relevancia es el *Diccionario geográfico-histórico de las Indias Occidentales* de Antonio de Alcedo. Dentro de su quinto tomo, al finalizar la presentación del contenido propio anticipado en el título, el autor incluye un capítulo llamado "Vocabulario de las voces provinciales de la América usadas en este diccionario geográfico-histórico de ella; y de los nombres propios de plantas, aves y animales" (Alcedo 1786-1989: 3017). Dicho apartado dentro del diccionario goza de un prestigio nada menor dentro de la lingüística española dado que algunas de sus acepciones siguen en vigor incluso si han transcurrido más de tres siglos desde su redacción (Frago García & Franco Figueroa 2003: 210). De acuerdo con Martínez Alcalde & Quilis Merín, la aparición del *Diccionario* de Alcedo obligó a la Real Academia Española a cambiar su actitud de cara al español de América y lo largo de las siguientes ediciones fue incorporando más indigenismos (Martínez Alcalde & Quilis Merín 1995: 517).

2.3. Aceptación de la variedad mexicana frente a la norma española

A la hora de hablar del español de México, probablemente nadie defina esta variedad y la compare mejor con el español europeo que Lope Blanch cuando dice que la variedad mexicana y su conjunto de normas se aproximan como ninguna otra a la norma ideal española (Lope Blanch 1996: 82). Esta afirmación puede ser considerada como un juicio de valor a la hora de definir el valor de la variedad mexicana dado que se la considera como una variedad que goza de prestigio dentro del mundo normativo. En este sentido, no se debe olvidar que un sistema puede gozar de buena salud en lo que a cohesión y unidad se refiere y aun así permitir la coexistencia de varias normas (Frago García & Franco Figueroa 2003: 230).

El proceso que lleva a un dialecto a convertirse en lengua encierra diversos pasos, uno de los cuales es dotarse de una codificación. En otras palabras, toda lengua debe disponer de un sistema normas prescriptivas y estas deberán actuar a dos niveles: por un lado, fomentarán la eficacia comunicativa del idioma y, por otro, velarán por la corrección del mismo (Frago García & Franco Figueroa 2003: 224). Como bien se ha podido comprobar en el apartado dedicado a la llegada del español a América Latina, una lengua puede constar de innumerables normas y reglas pero, si no cumple su labor comunicativa, no es de gran valor dentro de la comunidad que pretende hacerse entender mediante su uso.

En el caso de México, la unidad en cuanto a una norma viene marcada por la influencia de la capital, Ciudad de México, que siempre ha sido considerada por el resto del país como una ciudad con gran prestigio tanto cultural como económico y social. Por ello, la variedad hablada en Ciudad de México siempre se ha tomado como modelo a la hora de establecer una unidad dentro del país (Lope Blanch 1983: 11). Sin embargo, esta uniformidad a la hora de establecer una norma y la posibilidad de que la capital entre en contacto con otras zonas del país debido a un posible sentimiento de desplazamiento con respecto al estatus social es exactamente el mismo sentimiento que en algún momento sintieron los mexicanos en comparación con los españoles. En el caso de México, se puede decir que existía un sentimiento de unidad nacional a la hora de establecer una norma después de la independencia, en el caso de la relación lingüística con España (situación de la que aún hoy adolecen muchos países latinoamericanos), no hay que olvidar que aceptar una norma que calibre y regule desde un punto de vista prescriptivo puede chocar con sentimientos nacionalistas que poco o nada pueden llegar a tener que ver con la lingüística. Sin embargo, el papel de virreinato de México así como su constante contacto con personas venidas desde la península dieron como resultado que, en la capital, la variedad que se hablaba fuera muy cuidada.

Las diferencias que se encuentran entre la variedad mexicana y la española son, sobre todo, de carácter oral. En otras palabras, aquello que ha sido objeto de cambio desde la llegada de los conquistadores españoles han sido los elementos lingüísticos que se pueden considerar como superficiales: el léxico y la fonología (Frago García & Franco Figueroa 2003: 195). En palabras de López García, estos cambios son meras capas de pintura sobre un automóvil que, en lo esencial, no ha cambiado demasiado (López García 1997: 42). No obstante, de acuerdo con lo

expresado por diversos expertos en la materia como Bravo García, el hecho de que la fonología haya sido objeto de una transformación tan sustancial podría suponer un replanteamiento de hasta qué punto la norma española sigue siendo actual en este país (Bravo García 2004: 194). Puede que en este aspecto se pueda hablar de la existencia de una norma diferente cuyo surgimiento no se haya producido gracias a la labor de los expertos y de los académicos sino a la simple necesidad de, como se ha comentado antes, comunicarse, de hacerse entender por los demás (Frago García & Franco Figueroa 2003: 225).

En cuanto al léxico, no hay que olvidar la gran influencia que el Náhuatl ha tenido en todos los aspectos de la variedad mexicana. No obstante, dicha lengua indígena parece haber tenido una gran influencia tan solo en ese aspecto que, desde el punto de vista lingüístico, puede calificarse como superficial (Lope Blanch 1996: 82). La acepción del campo lexical como superficial no pretende restarle importancia a uno de los valores más activos de una lengua, sino que, como bien describe López García, el vocabulario de un idioma “no enfrenta modalidades de una lengua, sino modalidades de utilización, por lo que a menudo difieren más las palabras que emplea un campesino de La Mancha y un funcionario de Madrid, que las utilizadas por este y por un profesor de Buenos Aires” (López García 1997: 43). Dicho de otro modo, el léxico es una mera ordenación de la realidad y, en función de la percepción de dicha realidad, los hablantes pueden decantarse por innovar, por conservar lo que ya tienen o por recuperar antiguas palabras que han caído en desuso.

Tanto en el aspecto lexical como en el aspecto gramatical, el español de América, y ello incluye naturalmente al de México, tiende a hacer uso de estructuras y de términos que han dejado de utilizarse en España o que han cambiado de significado. De hecho, se tiende a considerar a las variedades latinoamericanas como tremendamente conservadoras (Hidalgo Navarro 1995: 93), lo que de algún modo viene a confirmar que la diversidad que, entre la variedad mexicana y la europea, sí que se puede hablar de estándar y de uniformidad, pero también se puede hablar de distanciamiento en lo relativo a léxico y fonética, lo que no afecta en gran medida a la gramática (Frago García & Franco Figueroa 2003: 223-224).

En este punto, es conveniente hacer una pequeña pausa para mencionar el loable papel que juega la ortografía dentro de este distanciamiento entre variedades dado que, si bien la fonética puede cambiar y el vocabulario también, la ortografía parece

ser la encargada de unificar y dar estabilidad a las distintas variedades (Bravo García 2004: 194). Es por ello que, en conjunto, el español de México realmente cuanta con una “unidad fundamental del sistema lingüístico” (Lope Blanch 1996: 81).

A la hora de elegir una variedad como estándar o como aquella objeto de estudio por parte de los estudiantes, es decir, elegir la variedad que a la que se pretende dar solución de continuidad en el futuro, suele utilizarse un criterio prescriptivo que, como toda norma que se precie, suele venir acompañada de una serie de problemas. Dicha elección no puede basarse únicamente en criterios puristas cuya finalidad sea la de conservar la lengua en un estado letárgico, sino que dicha elección debe adaptarse al momento social en el que va a ser utilizada (Frago García & Franco Figueroa 2003: 224). Además, no se debe pasar por alto que, si bien existe una tendencia al purismo dentro de los criterios prescriptivos, el mero uso de una forma, ya sea verbal, léxica o fonética, de por sí implica que entre los hablantes puede establecerse un criterio de corrección (Frago García & Franco Figueroa 2003: 225). Es decir, que incluso cuando se pretende conservar la lengua en un estado armonización para hacerla impermeable a las injerencias que vienen obligatoriamente adheridas al paso del tiempo, dicha evolución, que resulta inevitable, viene acompañada de por sí por una regulación interna.

La Real Academia de la Lengua Española, en su *Esbozo de una nueva gramática la lengua española*, argumenta que:

Es lícito hablar de un español común, de una obediencia a determinada regulación básica de orden fonético y gramatical que se manifiesta en el habla de las personas cultas y se refleja en la literatura más universalista y menos teñida de particularismos lingüísticos. (RAE 2000).

Esta visión de la lengua española vuelve a retrotraerse a un momento histórico que ya no existe en el que las personas cultas eran identificadas como españoles y los indígenas, actualmente los mexicanos o los latinoamericanos en general, serían aquellos a los que hay que cultivar. Se puede hablar del concepto de “español común” pero dicho concepto va mucho más allá de la idea de persona culta y, como no puede ser de otra manera, acoge esos particularismos lingüísticos mencionados en la cita. En contraposición a esta manera de entender la lengua, hay quien piensa que el español de América, en cualquiera de sus variedades, hace tiempo que dejó de ser una anomalía dentro del sistema prescriptivo, sino que, al contrario, ha

pasado a formar parte de la lengua, que lo acepta como resultado de su evolución historia y de su cultura (Frago García & Franco Figueroa 2003: 229).

Es esta visión de la lengua mucho más progresista la que, unida al argumento de la similitud entre el español de México y la norma hispánica ideal, dan como resultado que la variedad mexicana sea considerada hoy como una de las más potentes del mundo latinoamericano en virtud de su creciente número de hablantes y de su contacto permanente con la primera potencia económica mundial, Estados Unidos. En este sentido, no se debe olvidar que la variedad de español más hablada en Estados Unidos es la mexicana. No obstante, como veremos a continuación, el hecho de que la situación actual de la variedad mexicana goce de muy buena salud no significa no pueda o haya empezado a sufrir algunos cambios que vayan a marcar su futuro más inmediato.

2.4. El español y sus desafíos en Estados Unidos

Hablar del español en Estados Unidos es sinónimo de hablar de la influencia y la relevancia que la comunidad hispana ha ido alcanzando a lo largo de las últimas décadas. Actualmente, y de acuerdo con el informe más reciente sobre la situación del español en el mundo, Estados Unidos tiene en su haber unos cuarenta y dos millones y medio de hablantes de español como lengua nativa y casi quince millones de hablantes cuya competencia es limitada (Fernández Vítóres 2016: 6). La suma de estas dos cifras sitúa a la nación norteamericana como la segunda del mundo por número de hablantes, tan solo por detrás de México y por delante de España. Dicha expansión se debe tanto a la llegada de inmigrantes de América Latina, sobre todo de México y del Caribe (Dumitrescu 2015: 6), como a la adaptación del país de acogida a la nueva realidad hispana que, por otra parte, forma parte de su ADN desde hace décadas o incluso siglos.

Se puede entender como adaptación a la nueva realidad hispana la implementación de la enseñanza de la lengua española en todos los niveles educativos. En este sentido, el español es la primera lengua extranjera que de manera más habitual se imparte en las escuelas de Estados Unidos, tanto de carácter público como privado. Los números alcanzaban al 88% de las escuelas primarias con programas de idiomas extranjeros y al 93% de las escuelas secundarias en 2008, lo que nos da

una idea del carácter generalizado del que goza la enseñanza del español actualmente. Asimismo, algunas escuelas ofrecen español no como lengua extranjera sino como lengua materna dada la gran presencia de estudiantes nativos de español. Aproximadamente, un 7% de las escuelas primarias y un 8% de las escuelas secundarias ofrecían estos programas en 2008 (Rhodes & Pufahl 2014: 2-9). En el ámbito universitario, la implantación con éxito del español se produjo hace varias décadas y el *sorpasso* con respecto a idiomas como el francés en cuanto a número de estudiantes ya había tenido lugar en la década de los 70. La gran diferencia desde ese punto de inflexión hasta la actualidad, es que, según los datos recogidos por la *Modern Language Association* (MLA) con el apoyo del Departamento de Educación, el número de estudiantes universitarios de español es mayor que el de todos los demás idiomas extranjeros juntos (Lacorte & Suárez García 2016: 1-6).

Pero la expansión del español por Estados Unidos se enfrenta a un número considerable de inconvenientes o, al menos, de desafíos como la fragmentación en dialectos que podrían surgir en función de la zona de habla o, como se está produciendo actualmente, la influencia del inglés no como lengua invasora sino como lengua yuxtapuesta (Rothman & Rell 2005: 529). El hecho cierto es que la realidad lingüística hispana es tan notable que se ha empezado a aceptar la existencia de una variedad propia estadounidense dentro del abanico de variedades que componen la lengua española (Moreno Fernández 2013: 4). El propio Moreno Fernández expuso hace unos años cuáles eran las condiciones que hacían del español de Estados Unidos una variedad propia: una comunidad estable de hablantes, asociación de conjuntos de rasgos lingüísticos a determinados ámbitos geográficos, presencia pública y social de la lengua y, por último, configuración de unas actitudes lingüísticas propias de la comunidad (Moreno Fernández 2008: 200).

La aparición de una variedad propia localizada en Estados Unidos es fruto de una cierta homogeneidad dentro del español que se habla por todo el país (cuya extensión es mayor que la de México), lo que permite que, en gran medida, se pueda trazar un perfil lingüístico (Dumitrescu 2015: 2). Para entender mejor esta estabilidad lingüística, utilizaré un caso del estudio llevado a cabo por Dumitrescu sobre el uso del tuteo, el voseo y el trato de usted dentro de las diferentes colonias de inmigrantes hispanos. Como hemos mencionado anteriormente, la gran mayoría de los inmigrantes que llegan a Estados Unidos son de México o del Caribe, lo que

implica que su tratamiento suele ser el tuteo. No obstante, durante las últimas décadas también han arribado a territorio estadounidense un gran número de inmigrantes de Centroamérica cuyas fórmulas de tratamiento desdeñan el tuteo a favor del voseo. Según las entrevistas realizadas por la autora del estudio, muchos centroamericanos deciden conscientemente desterrar de su lenguaje el uso del voseo por dos razones bien diferenciadas: por un lado, pretenden integrarse de mejor manera dentro de la mayoritaria comunidad mexicana (se llegó a comprobar que los mexicanos no reaccionaban siempre de manera cordial cuando eran tratados de tú) y, por otro lado, debido en muchos casos a su situación de ilegalidad, les beneficia pasar inadvertidos. Si bien este abandono del voseo es realizado de manera consciente por los hispanos inmigrantes de primera generación, los hispanos de segunda y sucesivas generaciones parecen decantarse de manera natural por el tuteo (Dumitrescu 2015: 6-7). Este ejemplo sirve para ilustrar como la lengua española tiende a nivelarse dentro del vasto territorio de los Estados Unidos, aunque no siempre el proceso esté relacionado con factores puramente lingüísticos, sino más bien sociales. En cualquier caso, este tipo de procesos también tuvieron lugar el Virreinato de México y en raras ocasiones obedecieron a factores lingüísticos.

El segundo desafío al que tiene que hacer frente la lengua española dentro del territorio estadounidense es su coexistencia con el inglés. En este sentido, existen dos posibilidades o dos caminos que la confluencia de los dos idiomas podría desarrollar en el futuro.

La primera posibilidad es la mezcla de las dos lenguas mediante diferentes fenómenos lingüísticos. Estos son el *code-switching* y el préstamo (Odlin 1989: 6-7). El *code-switching* (o cambio de código) consiste en la alternancia de dos idiomas. La existencia de dicha combinación entre dos idiomas viene dada por la necesidad del hablante, ya que no es bilingüe en ambos idiomas y suple las carencias léxicas de uno con los recursos que tiene del otro, o por la situación bilingüe de los hablantes, en cuyo caso recurren a los vocablos de un idioma u otro como una mera cuestión de comodidad a la hora de acceder a ellos. En Estados Unidos, el *code-switching* se puede apreciar a diferentes niveles del idioma. El campo más influenciado es, como no podría ser de otra manera, el más superficial: el del léxico. Bien mediante la incorporación de anglicismos o mediante la incorporación de calcos semánticos, la lengua española en Estados Unidos ha ido añadiendo a su repertorio un gran

número de nuevos vocablos y de nuevos significados que son herencia directa del inglés. Por otro lado, cabe mencionar que el *code-switching* se puede considerar como una práctica generalizada a nivel global dado que, en diversos campos como la tecnología o las artes, los idiomas incorporan de manera natural gran parte del vocabulario inglés original tal y como se ha creado. Además del vocabulario, se pueden observar cambios también dentro de la sintaxis; por ejemplo, los gerundios han empezado a sustituir a los infinitivos cuando tienen la función de sujeto de una oración o cuando se encuentran después de preposición. Desde el punto de vista gramatical, la influencia del inglés tiende a simplificar las rígidas normas de la norma ideal hispánica. Cabe mencionar algunos ejemplos de este fenómeno como el uso del subjuntivo, la diferenciación entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto o la concordancia entre sustantivo y adjetivo (Dumitrescu 2015: 3).

Este *code-switching* tan propio, aunque no exclusivo, de Estados Unidos ha adquirido el nombre de *spanglish*. Se trata de una forma de hablar tan arraigada dentro de algunas comunidades que algunos hablantes lo consideran incluso como su verdadera lengua y se han publicado ya obras literarias en dicho idioma. Según López García-Molins, el *spanglish*:

El Spanglish no representa una franja de variación en el continuo de la lengua española, sino una franja de comportamiento verbal. Es una variante en la que el español se mezcla con el inglés, pero dicha variante no está adscrita ni a un territorio, ni a una clase social ni a una situación: el Spanglish no es una diatopía porque se da en todo el territorio de EE. UU.; el Spanglish no es una diastratia porque lo practican personas de todas las clases sociales, las clases populares como un intento de acercarse a un inglés que no dominan y las acomodadas como una muestra de virtuosismo lingüístico en dos idiomas, español e inglés, que dominan perfectamente; el Spanglish, en fin, no es una diafasia porque se da en registros situacionales muy variados, desde la literatura (Junot Díaz, etc.) hasta el coloquio. (López García-Molins 2015: 43).

A raíz de este intento de descripción de López-García Molins, queda bien reflejado el hecho de que esta nueva forma de expresarse trasciende los límites tradicionales con que se define una variedad lingüística o un dialecto para adentrarse en el campo de la sociolingüística aplicada a toda una minoría racial. Es un elemento que da unidad y sentido a un grupo de personas. El *spanglish* se puede entender, a su vez, como una yuxtaposición de dos culturas en la que ninguna es más importante que la otra, sino que simplemente se mezclan y dan como resultado una única identidad tanto lingüística como cultural (Rothman & Rell 2005: 529).

El segundo fenómeno lingüístico a tener en cuenta dentro de la mezcla de lenguas es el préstamo. Estos son, como bien advierte su nomenclatura, la incorporación de diferentes elementos lingüísticos de una lengua en otra (Wohlgemuth 2009: 3). Este proceso tiene lugar con mayor frecuencia dentro del campo del léxico que en cualquier otro campo de la lingüística, aunque también puede apreciarse fuera del léxico (Haugen 1950: 225). En este sentido, es fundamental reseñar que el préstamo no está directamente relacionado con el aprendizaje de una lengua nueva (Pit Corder 1992: 26), sino que se trata de un recurso o de una estrategia a la que puede recurrir un hablante para suplir sus carencias lingüísticas en una lengua determinada que aún no domina a la perfección (Pit Corder 1992: 26; Field 2002: 3). La diferencia sustancial entre el *code-switching* y el préstamo radica en la mayor intencionalidad del préstamo por parte del hablante (Weinreich 1953: 7). Es decir, el uso de un préstamo, en el caso de los hispanohablantes de Estados Unidos, se debe en gran medida al hecho de que, sin recurrir a su propia lengua, no serían capaces de suplir la falla lexical dentro de su discurso.

La segunda posibilidad dentro del desarrollo de la lengua española en Estados Unidos es el abandono de la misma por las futuras generaciones de hispanos. Al igual que sucedió con el español frente a las lenguas indígenas con la llegada de los conquistadores y los colonizadores al Nuevo Mundo, algunos hispanounidenses entienden que hablar inglés en detrimento del español puede ayudarles a integrarse en mayor medida en su comunidad. Este desafío está estrechamente relacionado con el *spanglish* y con la función que adopta cada idioma en virtud del propósito, el tema, la audiencia y el lugar en el que tiene lugar el acto comunicativo (Díaz-Campos 2014: 223) (Porcel 2011: 635). Esta segunda posibilidad aún no aporta datos concretos o concluyentes dado que, si bien se ha constatado que el uso del español tiende a ser menor a medida que nace una nueva generación de hispanos, parece notable la intención de mantener el español entre aquellos que se sienten identificados en algún modo con el término hispano (Lacorte & Suárez-García 2016: 4). En cualquier caso y pese a los posibles prejuicios a que se enfrentan los hispanos en Estados Unidos, el informe del Instituto Cervantes del 2015 señala que la alta competencia lingüística en español que se ha mantenido a lo largo de diferentes generaciones de hispanos no deja lugar a dudas sobre que la integración puede tener lugar sin dejar de lado la lengua española (Fernández Vítóres 2015: 37).

2.5. El español como lengua pluricéntrica y lengua de contacto

De acuerdo con la definición ofrecida por Glauninger, se entiende como lengua pluricéntrica a aquella que ha desarrollado unas características concretas dentro de una nación o estado diferente al primero donde se desarrolló (Glauninger 2013: 123). En el caso de la lengua alemana, se entiende que esta es pluricéntrica dado que existen variedades netamente diferenciadas en Austria, Alemania y Suiza. De igual modo, la lengua inglesa es probablemente uno de los idiomas con más centros como consecuencia de la enorme expansión que el Imperio Británico alcanzó a principios del siglo XX. En el caso del español, negar su pluricentrismo sería rechazar uno de sus aspectos más enriquecedores. No obstante, en el caos del español, se añade una dificultad a la definición de pluricentro dado que, de manera errónea, se suele pensar únicamente en dos centros: el primero, como no puede ser de otra forma, en España y, el segundo, en América Latina en general sin tener en cuenta las diferencias que ya existen dentro de las diversas variedades que existen en el continente. No obstante, definir con precisión cuántos centros existen en la lengua española es una labor que no solamente se adentra en los recovecos del idioma, sino también de los sentimientos nacionales si tenemos en cuenta que muchos países se afanan en tener una lengua propia como complemento para demostrar su legitimidad a la hora de llamarse país o nación.

A la hora de comunicarse, el número de centros de un idioma puede llegar a convertirse en un aspecto problemático de la misma si, debido a ellos, la comunicación no puede tener lugar. A mayor nivel de globalización, mayores han de ser los sacrificios que se hagan desde el punto de vista lingüístico en aras del entendimiento común y, en este sentido, el español juega un papel fundamental tanto por su desarrollo como por el gran número de personas que se comunican gracias a él. De hecho, como defiende Bravo García, en ocasiones los hablantes de una lengua están dispuestos a hacer concesiones si, como retribución, perciben una compensación económica o de prestigio. Este proceso tiene lugar gracias a la conexión que existe dentro del grupo de hablantes que, si bien no necesariamente comparte el mismo centro o variedad, se sienten vinculados con los otros hablantes gracias al idioma. (Bravo García 2009: 92-93).

Se puede decir por lo tanto que caminamos hacia la implantación, al menos cuando así lo consideremos necesario, de una variedad “neutra” del español gracias a la

cual todos los hablantes de la misma podemos comunicarnos. Se entiende como variedad neutra aquella que no deja entrever de qué centro o variedad provienen sus elementos lingüísticos y, por lo tanto, ninguna región o país puede sentirse menospreciado en comparación con otro. Esta falta de controversia en su uso y en su forma es la que motiva y propicia su desarrollo y su implementación a nivel internacional (Bravo García 2009: 78).

Esta convergencia a la hora de afrontar la globalización tiene lugar tanto a nivel personal de cada hablante como hemos visto en el párrafo anterior, como a un nivel superior relacionado con las relaciones profesionales y comerciales. Actualmente, el español es una lengua muy demandada en el mundo laboral y su conocimiento puede influir tanto en el puesto de trabajo como en la remuneración económica que se perciba por el trabajo realizado (De la Garza et al. 2010). Por otro lado, esta importancia también se ve con una frecuencia constante en los medios de comunicación y en la explosión del uso de internet. Son probablemente estos dos medios de comunicación los que están teniendo una mayor repercusión en la estabilidad lingüística del español y en su proceso de convergencia hacia una variedad de la cual pueda servirse la gran mayoría de los hablantes para comunicarse (Bravo García 2009: 77).

Las desventajas de un proceso no regulado en el que el único árbitro es el uso de los medios de comunicación son muy obvias: por un lado, es posible que una variedad mayoritaria empiece a ganar terreno a otras con menor número de hablantes y, por otro lado, se podría perder la propia identidad lingüística como consecuencia de la existencia de una variedad dominante (Velasco Gómez 2008: 1038). Como bien argumenta Bravo García (2009: 79):

se intenta pues esbozar una modalidad a la que se le atribuyen las siguientes virtudes:

- 1) Soslayar las características lingüísticas más acusadas de las distintas zonas.
- 2) Mantener las peculiaridades lingüísticas propias de la identidad hispánica.
- 3) Ofrecer un medio de resistencia ante el extranjerismo.
- 4) Construir una modalidad consensuada de uso internacional que sorteas las suspicacias en cuanto a los sentimientos nacionales.
- 5) Un español ágil y dinámico que se muestra capaz de responder a las necesidades comunicativas. (Bravo García 2009: 79).

En ningún caso, se puede permitir la influencia de otras lenguas y de sus extranjerismos ya que “pensar en español es una tarea agónica con varios frentes y

riesgos, esperanzas y horizontes en el mundo actual, que es al mismo tiempo multicultural y globalizante.” (Velasco Gómez 2008: 1038)

La actitud de la norma española con respecto a este fenómeno imparable ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Si bien al principio se intentó imponer que la única norma correcta fuera la enviada desde Madrid, con el paso del tiempo se admitió lo inevitable y se creó, para mantener el prestigio de la variedad española, y sobre todo castellana, sobre las demás, el concepto de habla culta. Esta nueva formulación sirvió a sus creadores para filtrar aquellos cambios que se estaban produciendo (y que aún hoy se producen) para que la variedad castellana prevaleciese como la de mayor prestigio (Bollée & Neumann-Holzschuh 2011: 160-161).

3. Características del español de América

Uno de los errores más comunes al hablar del español de América es dar por sentado que todos los habitantes del otro lado del océano Atlántico, desde el Cono Sur hasta Estados Unidos, hablan una única variedad y que, por lo tanto, las características que definen al español de Río de la Plata son las mismas que definen al español hablado por los cubanos, por ejemplo. Como ya se ha comentado en algún momento en esta tesina, existe aún una tendencia conservadora a seguir considerando que España es el centro del idioma y que, en torno a este país, debe pivotar todo lo relacionado con los estudios hispánicos. Esta tradición es la que, de algún modo, empuja a los investigadores a considerar las demás variedades como de menor relevancia y, consecuentemente, se les presta menos atención. Esta es una posible explicación, y desde mi punto de vista la más plausible, a esta problemática de identificar la parte por el todo, de tomar ciertos rasgos característicos y pensar que todas las variedades de América Latina son iguales.

Durante la redacción de este capítulo, se ha procurado no caer en los errores mencionados en el apartado anterior y, por ello, se han incorporado cuatro secciones bien diferenciadas. En la primera, se detallan algunos de los elementos característicos del español de América en general. En este primer punto, se ha tratado de incluir estrictamente aquellos comportamientos lingüísticos que realmente se pueden encontrar en amplias zonas de Latinoamérica. No obstante, sería pecar

de ingenuidad si se pensase que todas y cada uno de los aspectos efectivamente se encuentran en todos y cada uno de los dialectos o variedades de América Latina. En la segunda sección, se encuentran aquellos rasgos que definen al español de Norteamérica, más concretamente al de la variedad mexicana y al de la variedad estadounidense. Se ha optado por incluir estas dos variedades dado que son, en gran parte, el pilar de este trabajo a la hora de argumentar qué tipo de español se debería como lengua estándar en las escuelas austriacas. En la tercera sección, se ha incluido aquello que hace del español de Centroamérica una variedad muy sólida internamente, aunque con diferentes rasgos según las diferentes regiones. Para concluir, la última sección se centra en América del Sur pero, obviamente, no en toda la región sino únicamente en una de las variantes más habladas tanto en esa zona del continente como, proporcionalmente, en toda América Latina: el dialecto de Río de la Plata. El hecho de que tenga tantos hablantes se fundamenta en la densidad de población de la zona en la que se habla. Dicha zona comprende desde el sur de Argentina hasta Uruguay; asimismo, esta variedad también está presente en otros países como Paraguay, Chile o Brasil debido a la cercanía de las fronteras de dichos países.

En cualquier caso, no se puede esperar que el presente capítulo aborde todas y cada una de las variedades de manera excesivamente detallada dado que, ni es el propósito del mismo, ni sería posible dentro de la extensión del mismo.

3.1. Características generales

Si bien no se puede decir que todo el monte es orégano, y en lingüística mucho menos que en otras áreas, lo cierto es que dentro del español de América sí existen algunos aspectos comunes a un gran número de variedades.

1. En lo referentes a tiempos verbales futuros, en Latinoamérica se tiende a preferir usar la conjunción “ir a + infinitivo” que el futuro simple, cuya construcción se basa en añadir una serie de terminaciones al infinitivo del verbo (Dietrich & Noll 2012: 231).
2. Sobre los tiempos del pasado, existe una amplia tendencia en el uso del pretérito indefinido sobre el pretérito perfecto a la hora de narrar cualquier tipo de evento en el pasado, ya sea reciente o remoto (Dietrich & Noll 2012: 231). Esta

preferencia por los tiempos simples existe de igual en la variedad norteamericana del inglés, en la que el *past simple* goza de una gran popularidad frente al *present perfect*.

3. Algunos verbos cambian su régimen sintáctico en diferentes zonas de América Latina sin que dicha alteración modifique su significado sensiblemente. En este sentido, es frecuente encontrar el verbo “confrontar” con el significado de “enfrentar” y, por lo tanto, su uso no necesita ningún complemento preposicional sino, sencillamente, un complemento directo. Otro ejemplo a este respecto es el verbo “desaparecer”, que puede ser usado con sentido transitivo, por lo que el sujeto pasa a ser complemento directo (Aleza Izquierdo 2010: 67)
4. El uso del imperfecto de subjuntivo está más generalizado en la forma escrita y no es raro encontrarlo haciendo la función del pretérito indefinido de indicativo (Dietrich & Noll 2012: 231). Este hecho, según el propio uso del subjuntivo, añade una cierta incertidumbre sobre la información aportada.
5. En lo referentes a los complementos directos, el pronombre los se han generalizado tanto para complementos singulares como para complementos en plural (Aleza Izquierdo 2010: 85).
6. El verbo “haber” concuerda en número con su complemento directo en lugar de mantenerse invariable en tercera persona de singular (Aleza Izquierdo 2010: 87).
7. En lo referente al uso de adverbios que expresan cantidad, América Latina muestra una tendencia mayor a sustituir dichos adverbios por sufijos diminutivos (por ejemplo, -ito)o aumentativos (por ejemplo, -azo) cuyo valor semántico ha alcanzado mayor notoriedad allí que en España (Dietrich & Noll 2012: 231).
8. En cuanto al léxico, existe un mayor número de palabras masculinas con forma femenina propia dado que las variedades latinoamericanas gozan de una mayor libertad a la hora de añadir el sufijo –a a la correspondiente forma masculina de turno (Dietrich & Noll 2012: 231).

3.2. Estados Unidos y México

3.2.1. Gramática

La gramática de estos países comparte varios rasgos comunes dado que, debido a las diferentes oleadas de inmigrantes de los siglos XIX y XX, la variedad mexicana es el más hablado y el predominante dentro de Estados Unidos (Mackenzie 2001:

161). Esto no quiere decir que no haya algunos aspectos que difieran en los dos países. Por ejemplo, de acuerdo con Mackenzie (2001: 141-142), en México:

1. El uso del pronombre personal tú está más extendido que el voseo mayoritario en gran parte de Latinoamérica.
2. La preposición “hasta” no requiere de ningún adverbio negativo y su significado es el mismo que en el caso de llevar dicho adverbio.
3. El pronombre interrogativo “qué” aparece acompañado del adverbio “tan” y de un adjetivo para formular preguntas sobre la cualidad de un objeto o persona. En el español europeo, dicha estructura se construye con “cómo de” y el adjetivo correspondiente.
4. Se utiliza la estructura “mucho muy” acompañada de un adjetivo para denotar la gran presencia de una cualidad concreta en una cosa o persona. (Mackenzie 2001: 141-142).

La gramática del español de Estados Unidos está especialmente influida por algunos aspectos de la lengua predominante dentro del país, el inglés. En este sentido, Mackenzie (2001: 161-162) advierte algunos cambios que van orientados hacia una asimilación de ambas gramáticas:

1. Los infinitivos que cumplen una función nominal como sujetos de oración se ven sustituidos por gerundios. Este uso no se limita únicamente a la función de sujeto, sino que puede encontrarse en otras estructuras en las que, en el español europeo, un infinitivo cumple la función de un sustantivo.
2. En el caso de que una oración en inglés no requiera el uso de artículos determinantes al tratarse lo referido de algo muy genérico, en el español de Estados Unidos, estos artículos también tienden a eliminarse.
3. Los verbos reflexivos cuyos complementos directo va acompañado de un artículo se convierten en no reflexivos y sus complementos pasan de estar acompañados por un artículo a un determinante posesivo. Un ejemplo de este fenómeno es el verbo “lavarse”: la frase “yo me lavo las manos” se convierte en “lavo mis manos”. (Mackenzie 2001: 161 -162)

3.2.2. Vocabulario

El vocabulario en estos dos países de América del Norte ha emprendido dos vías de desarrollo bastante diferentes entre sí. Por un lado, existe un amplio uso de palabras que aún conservan el mismo significado, o no han variado en gran medida, que

cuando llegaron procedentes de España. Por lo tanto, no es infrecuente encontrar palabras ya desaparecidas en el español europeo o que han cambiado de significado con su valor original en Norteamérica (Mackenzie 2001: 142-143). Por otro lado, debido a la influencia del inglés, el vocabulario, sobre todo en la variedad estadounidense, está marcado por la adaptación de palabras de uso corriente a las características fonéticas y morfológicas del español. Ejemplos de este fenómeno son “parquear” (de *park*), “chequear” (de *check*), “dostear” (de *dust*), “trostear” (de *trust*) o “friquearse” (de *freak out*). Asimismo, este mismo proceso a veces conlleva que diversas palabras del español que eran similares en inglés cambien de significado y den lugar a un mayor número de “falsos amigos” para los estudiantes. Ejemplos de este fenómeno son “carpeta” (de *carpet*), “grosería” (de *grocery*) o “correr para alcalde” (de *run for mayor*). (Mackenzie 2001: 162).

Huelga decir que la variedad mexicana ha incorporado muchas palabras provenientes de las lenguas precolombinas y cuyo uso sigue siendo muy actual. Algunos mexicanismos son: “chamaco”, “charola”, “chingadera”, “chingar”, “enjarocharse”, “escuinle”, “gavacho”, “gilero”, “híjole”, “huerco”, “mero”, “mocharse” o “ya mero” (Mackenzie 2001: 142-143).

Por lo tanto, el vocabulario español en Norteamérica está marcado por dos corrientes cuya influencia se deja ver en la terminología empleada a diaria dentro del ámbito más familiar de los hablantes de español.

3.3. América Central

3.3.1. Gramática

Si bien América Central la compone un gran número de países con sus características propias en cuanto a gramática y vocabulario, lo cierto es que existen tantas similitudes dentro de sus variedades que, de algún modo, resulta relativamente sencillo, a la par que productivo desde el punto de vista lingüístico, establecer los parámetros necesarios para aunar todas esas variantes en una propia de América Central. A continuación, se detallan algunos de los aspectos que tienen en común:

1. Existe un uso generalizado del voseo frente al tuteo de América del Norte o de España. Este hecho tiene como consecuencia que la morfología verbal de la segunda persona del plural se haya visto alterada a lo largo de su desarrollo y haya eliminado, en el caso de las variedades con voseo, el diptongo

característico de esta persona del plural (Dietrich & Noll 2012: 231; Mackenzie 2001: 144).

2. Respecto al punto anterior, hay que decir que el pronombre tú sigue existiendo en países como Guatemala o El Salvador. Su uso se corresponde con una forma intermedia entre la cortesía y la familiaridad (Mackenzie 2001: 144). Este hecho supone nada menos que la añadidura de un tercer estadio en cuanto a las fórmulas de cortesía en español, cuya estructura tiende a ser binaria (tú y usted).
3. Al igual que en el caso de la variedad mexicana, no es necesario acompañar a la preposición “hasta” de ningún tipo de adverbio negativo dado que, debido a la evolución de dichas variedades, el sentido pragmático es el mismo con y sin adverbio (Mackenzie 2001: 144).
4. Existe un uso muy extendido y muy intenso del verbo “ser” tanto como sustitutivo del verbo “estar” como de otro tipo de estructuras más complejas. En este sentido, es interesante remarcar como las oraciones relativas que sirven para enfatizar un aspecto de la misma pueden ser sustituidas, de manera agramatical desde el punto de vista de la norma española, por una estructura con “ser” (Mackenzie 2001: 144).

3.3.2. Vocabulario

Al igual que en México, las lenguas indígenas han tenido un papel muy importante en el desarrollo del léxico, en el caso de América Central, el papel del Náhuatl y del Quechua ha sido, si cabe, aún más relevante (Penny 2002: 275-276). Este hecho se debe al trato que dichas lenguas recibieron por parte de los conquistadores cuando arribaron al Nuevo Mundo: algunas lenguas estuvieron condenadas a desaparecer mientras que otras, tal vez por su mayor número de hablantes o por la relevancia de la cultura a la que representaban, sobrevivieron y fueron conservadas.

Palabras de origen Náhuatl son “cuache”, “guaro”, “chele”, “cuto”, “atol”, “chiquihuite”, “tequio”, “chichigua” o “tabanco”. (Mackenzie 2001: 145)

3.4. América del Sur (Río de la Plata)

3.4.1. Gramática

Es posible que el dialecto de Río de la Plata sea uno de los más ricos a la hora de estudiar sus variaciones en cuanto a la norma española. En este apartado, destacan los siguientes aspectos:

1. Al igual que en el español de América Central, el voseo se ha impuesto de manera rotunda frente a cualquier otro tipo de posibilidad que existe para estos pronombres como el tuteo o ustedes (Dietrich & Noll 2012: 231).
2. No obstante, dado que no hay norma sin excepción, el norte de Uruguay sigue haciendo uso del pronombre tú, aunque su uso nada tiene que ver con la tercera forma de cordialidad que se encuentra en América Central (Mackenzie 2001: 158-159).
3. En cuanto a los tiempos verbales, además de los ya comentados en la introducción general para todas las variedades latinoamericanas, en este dialecto destaca el uso del presente de subjuntivo en construcciones que, por su carácter en cuanto a la *consecutio temporum*, deberán ir formuladas en imperfecto del subjuntivo (Mackenzie 2001: 159). Del mismo modo que se observa en el destierro casi completo de la forma de pretérito perfecto frente al pretérito indefinido, el uso del presente de subjuntivo en lugar del imperfecto del mismo modo verbal puede interpretarse tanto como una manera de simplificar un idioma tan rico en tiempos verbales como el español en el que, para bien o para mal, todos tienen un uso regular; o como una influencia del francés, idioma en el que el imperfecto de subjuntivo también es sustituido en algunas estructuras por el presente de subjuntivo.
4. Al igual que los hablantes de la variedad europea, existe una tendencia innegable hacia el queísmo (Mackenzie 2001: 160). En otras palabras, los rioplatenses suelen eliminar la preposición “de” delante del nexos subordinado “que”. Es curioso mencionar que dicho uso, al igual que en España, viene marcado por la introducción de oraciones subordinadas y desaparece cuando, detrás de la preposición “de”, viene un complemento nominal.

Como se ha podido comprobar, este dialecto aglutina algunas desviaciones en lo que a la norma europea se refiere que son de gran calado. Existen otros aspectos que son de especial interés dentro de esta variedad, como los relacionados con el ámbito de la fonética, pero no forman parte del objeto de estudio de este trabajo.

3.4.2. Vocabulario

La mayor peculiaridad de este dialecto es su gran similitud en cuanto a vocabulario con los demás españoles del Cono Sur (Mackenzie 2001: 159). En este sentido, se

puede decir que el vocabulario utilizado por los rioplatenses es entendido y aceptado por un gran número de hablantes de español en América Latina. No obstante, como no puede ser de otro modo, existen una serie de palabras que forman parte del acervo propio de esta variedad como, por ejemplo, “che”, “canilla”, “pibe”, “piba”, “añares”, “cebador”, “choke”, “cortinado” o “quilombo” (Mackenzie 2001: 159).

Otra particularidad en cuanto al léxico de este dialecto es la influencia tan fuerte que ha tenido en él el italiano debido al gran número de inmigrantes que llegaron del país alpino durante el siglo XIX y, sobre todo, el siglo XX (Mackenzie 2001: 159).

4. Metodología

La parte práctica del presente trabajo se compone de tres partes bien diferenciadas tanto por el objeto de estudio como por el método utilizado.

En primer lugar, se ha llevado a cabo el análisis exhaustivo de seis colecciones diferentes de libros de texto que se utilizan en Austria para enseñar español. Dado el carácter escolar de este análisis, los libros seleccionados cubren los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia. Al acabar la enseñanza secundaria, los alumnos que han estudiado español durante cuatro años como segunda lengua extranjera deben haber alcanzado el nivel B1, nivel requerido en la *Zentralmatura*. De estas seis colecciones, cinco han sido creadas por editoriales austriacas o alemanas mientras que solamente una (Las Claves del Nuevo DELE) tiene como editorial a una compañía española. Todas las colecciones constan de al menos dos libros, aunque es habitual que haya un libro por cada nivel de los anteriormente señalados. En todos y cada uno de los diferentes libros, se ha procedido a analizar la influencia del español de Latinoamérica (con especial atención a la variedad mexicana) tanto desde el punto de vista del léxico como de la gramática. Como se puede apreciar en el Anexo I, en el análisis del vocabulario se ha procedido a una categorización minuciosa de las palabras presentes en los libros de texto, para lo cual se han creado las siguientes categorías de análisis:

1. Contexto: en este apartado se pretende averiguar si las palabras de uso más frecuente en América Latina se encuentran contextualizadas o si, por el contrario, se han incluido en una lista de palabras que tiene que ser memorizada por el alumno. Asimismo, se pretende averiguar si es posible para el alumno llegar a

averiguar el significado de dichas palabras de manera deductiva o si, por el contrario, necesita recurrir a un diccionario para poder entender los vocablos.

2. País (mencionado): dada la gran extensión geográfica de América Latina y la enorme variedad de dialectos y variedades que existen del español al otro lado del Atlántico, este apartado pretende discernir si los autores han incluido junto a las palabras el país al que se están refiriendo. En otras palabras, si una palabra de origen latinoamericano se encuentra dentro de un texto sobre las tradiciones mexicanas, el alumno podrá entender fácilmente que dicha palabra se usa en México. Sin embargo, la inclusión de una palabra de origen latinoamericano sin un contexto claro podría llevar a una cierta confusión sobre su uso en cuanto a la geografía y el significado.
3. País (uso habitual): según lo establecido en el punto anterior, es interesante desde el punto de vista lingüístico saber dónde se utilizan las palabras y si algunas de ellas cambian su significado en función del país y del contexto en el que se utilicen.
4. Traducción al español peninsular: este apartado pretende averiguar cómo se clarifica al alumno el significado de las palabras propias de las variedades latinoamericanas. En este sentido, los autores pueden adoptar diferentes métodos en función de la relevancia o la preponderancia que para ellos tenga la variedad europea del español. Por un lado, pueden ofrecer una traducción directa al español peninsular, lo que supondría un juicio de valor indirecto sobre la relevancia del español europeo; por otro, pueden incluir una descripción de la palabra latinoamericana o una traducción directa al alemán (en el caso de los libros publicados por editoriales alemanas o austriacas).
5. Libro: página donde se encuentra cada palabra.

El análisis de la gramática se ha realizado de una manera más descriptiva dado que, como el lector podrá ver más adelante, la inclusión de reglas gramaticales de Latinoamérica en los libros de texto austriacos brilla por su ausencia y, por lo tanto, el autor de este trabajo no ha considerado necesario crear un método tan pormenorizado como para el léxico. Es importante mencionar en este punto que los análisis desarrollados se han centrado exclusivamente en los aspectos léxico y gramaticales, lo que implica que se ha dejado de lado todo lo relativo a la fonética y a la fonología, sin que ello suponga un menosprecio por parte del autor a la

relevancia que dichos aspectos lingüísticos tienen dentro de las variedades latinoamericanas.

En segundo lugar, se procedido a entrevistar a ocho profesionales de la lengua cuya vinculación con la pedagogía del español como lengua extranjera es notoria. Por un lado, se ha contactado con cuatro profesores en activo desde hace muchos años y se les ha propuesto completar el formulario específico para profesores. Dichas preguntas están orientadas sobre todo a averiguar la relevancia del español de América Latina en su día a día en clase y hasta qué punto consideran importante no centrarse simplemente en la variante europea del español sino tener una visión más amplia del español. El segundo grupo de entrevistados han sido alumnos de la Facultad de Romanistik en Viena que se están preparando para ser profesores de español en un futuro cercano. Dada la juventud de este grupo de participantes, el enfoque se ha centrado en averiguar cuál es su relación actual con el español de Latinoamérica y en qué medida tuvieron contacto con dichas variedades durante su etapa escolar, dado que dicha fase de sus vidas no está excesivamente lejana en el tiempo.

En tercer lugar, se procedido a analizar los diferentes exámenes que los alumnos de español pueden decidir hacer al acabar la enseñanza secundaria (*Zentralmatura*). Dicho análisis se ha centrado en las competencias pasivas (comprensión oral y comprensión escrita) dado que el autor de este trabajo estimó que, a la vista de un análisis preliminar de las competencias productivas (español en contexto y producción escrita), no tenía sentido incluirlas en el presente trabajo debido a su clara orientación hacia el español europeo. Dicho análisis preliminar dio como resultado la total ausencia de cualquier indicio de variedad latinoamericana en las competencias productivas. Los ejemplares analizados se pueden encontrar en la página web del *Bundesinstitut BIFIE*. En el caso de la comprensión escrita, se ha procedido a analizar los textos completos mientras que, en el caso de la comprensión oral, se ha trabajado sobre la transcripción del texto para evaluar la gramática y el léxico. Adicionalmente, se ha procedido a escuchar las distintas comprensiones orales para poder establecer si sus hablantes tienen un acento de América Latina aunque, debido al restringido conocimiento de este autor en cuanto a acentos, no se ha especificado de qué región o país procede dicho acento en caso de haberlo. El análisis se encuentra en el Anexo II.

La combinación de estos tres elementos claves en la enseñanza de español a nivel escolar en Austria arrojará una idea sobre la situación actual en la que se encuentran las variedades latinoamericanas, con especial interés en la mexicana. Asimismo, es de especial interés lo relativo a las entrevistas de los alumnos de Romanistik así como la nueva *Zentralmatura* de cara a poder crear una idea general sobre cuál es el futuro del español en las escuelas austriacas tanto por la relevancia que puedan conceder los futuros profesores a las diferentes variedades así como la preocupación del Ministerio Federal de Educación por incorporar a los exámenes oficiales muestras de las diferentes variedades.

5. Descripción del léxico

A continuación, se describe el análisis de los diferentes libros de texto en lo referente a léxico. El orden de presentación es puramente alfabético y no obedece a ningún otro criterio relacionado con el mayor o menor porcentaje de vocablos latinoamericanos.

5.1. Caminos

La colección de Caminos consta de tres volúmenes cuyos niveles de dificultad se corresponden con los expuestos en el Marco Común de Referencia Europeo: A1, A2 y B1.

En el primer libro, el alumno puede encontrar un total de tres palabras y una expresión cuyo uso se ciñe casi con exclusividad al mundo latinoamericano. La primera palabra es “celular” y, si bien se encuentra contextualizada, el libro ofrece una traducción al español europeo. La segunda palabra es “smog”, vocablo cuyo uso en España es inexistente y que, según lo expuesto en el libro, es una palabra que se utiliza en México. Al igual que la palabra anterior, “smog” se encuentra contextualizada dentro del campo semántico de la contaminación. La tercera palabra es “papa”. Esta palabra se incluye como ejemplo de vocablos provenientes de las lenguas indígenas de América Latina, por lo que no se encuentra contextualizada. Además, el libro no ofrece ningún tipo de traducción o de explicación sobre su

significado más allá de la lista de vocabulario al final del libro. Por último y para concluir este primer volumen, los autores han incluido la manera en que se leen las horas en Latinoamérica con la expresión “faltan veinte para las tres”. A pesar de que el contexto está claro, los autores ofrecen una traducción al alemán del significado de la expresión.

Estas tres palabras y una expresión son los únicos contenidos léxicos con que el alumno se encuentra en el primer volumen de esta colección. Cabe mencionar que en ningún se hace referencia alguna a los países donde dichos vocablos se utilizan con frecuencia y tan solo en el caso de “smog” se menciona el país del que se ha tomado la palabra.

En el segundo volumen, el alumno encuentra un número mayor de palabras latinoamericanas, aunque siguen estando en clara inferioridad en contraposición con sus pares europeos. Las primeras cinco palabras, “refrigerador”, “heladera”, “pieza”, “sala” y “living”, se enmarcan dentro de la primera unidad sobre las viviendas y las maneras de vivir. En todos los casos se repite el mismo patrón de presentación: las palabras se encuentran dentro de un contexto claro, pero no se especifica en qué parte de Latinoamérica pueden escucharse o deben emplearse. Además, en todos los casos los autores han abogado por ofrecer una traducción al español peninsular. La siguiente palabra, “computador, computadora”, se contrapone a las cinco anteriores dado que, si bien la unidad vuelve a centrarse en un campo léxico muy concreto, los autores han optado por ofrecer un único término proveniente de América Latina en lugar de ofrecer, como en los casos anteriores, algunos ejemplos más. Asimismo, se ha optado por omitir la zona de uso y se ha añadido una traducción al español peninsular. Las siguientes dos palabras, “botana” y “salteña”, se encuentran en la misma página del libro y, además de estar contextualizadas, los autores han optado por acotar la zona geográfica de uso (México y Bolivia, respectivamente) y por ofrecer una descripción de su significado, lo que, como ya se ha comentado antes, no ofrece ningún tipo de preponderancia especial a ninguna de las variedades incluidas en el libro. La última palabra del segundo volumen, “cariduro”, se encuentra casi al final del libro, en la sección de léxico.

Como se puede apreciar, la inclusión de palabras de uso latinoamericano en este segundo volumen se ha realizado sobre todo mediante la agrupación en campos semánticos y añadiendo la traducción de dichas palabras al español europeo.

Igualmente, en contadas ocasiones los autores han hecho referencia al lugar de uso o a la procedencia específica de las palabras.

El tercer y último volumen de esta colección, el concerniente al nivel B1, parece seguir la estela iniciada por el libro anterior. Después de la primera palabra, “gaucho”, de la que se especifica el país del que se ha tomado (Uruguay) así como los países de uso frecuente (Uruguay y Argentina), el siguiente grupo de palabras están semánticamente relacionadas con el ámbito de la comida. “Torta”, “choclo”, “masitas”, “masas finas”, “frutilla”, “durazno”, “palta” y “chaucha” son todas palabras que describen algún tipo de alimento y de las que se especifica que se usan de manera corriente en Uruguay. Estas palabras están contextualizadas dentro de la carta de un estudiante español y, para que su lector pueda entenderle, ofrece la traducción al español de todas y cada una de ellas. En la misma página que estas palabras, el estudiante encuentra una descripción de Uruguay en la que se incluyen dos palabras, “carpincho” y “candombe”, de las que se ofrece una descripción. Un poco más adelante aparece por primera vez una palabra de uso muy frecuente tanto en América Latina como en las Islas Canarias, “jugo”. El libro ofrece una traducción al español, pero no especifica en qué parte de la geografía puede utilizarse. El último grupo de palabras que aparece en este tercer volumen también están semánticamente relacionadas dentro de los medios de transporte. “Auto”, “carro”, “colectivo”, “micro”, “camión”, “guagua” y “subte” están perfectamente diferenciadas dentro del libro mediante una tabla en la que se especifica qué palabra se usa en qué parte de América Latina. Dicha tabla también consta de una columna especial para que los alumnos puedan escribir la traducción de dichas palabras al español de España. Mención especial merecen las expresiones “licencia de conducir” y “manejar”, de cuyo uso no se especifica nada y de las que no se aporta traducción ninguna sino una descripción. Dado que el contexto de estas dos expresiones está claro dentro de la unidad en la que se encuentran, es fácil para el alumno entender su significado.

La serie de libros Caminos no ofrece un gran número de palabras cuyo uso sea más notorio en Latinoamérica que en España. Sin embargo, los tres libros siguen un patrón que más adelante podrá considerarse como un modelo para los demás autores: cuanto mayor es el nivel, más palabras se pueden introducir. De ese modo, en el primer volumen apenas hay tres palabras y una expresión mientras que en el último volumen, si bien el porcentaje en comparación con el libro entero sigue siendo

irrisorio, el número de vocablos ha aumentado considerablemente y, lo que es útil e interesante, las palabras suelen presentarse por campos semánticos en lugar de sueltas y de manera aleatoria.

5.2. Con Gusto

Esta segunda colección objeto de análisis también cuenta con un ejemplar por cada nivel del marco Común de Referencia Europeo como en el caso de Caminos. Sin embargo, como veremos a continuación, parece tener un compromiso con Latinoamérica mayor que el mostrado por la serie de libros anterior.

En el primer libro de la serie, al final de cada lección efectiva (hay tres de repaso), el alumno encuentra una sección sobre uno o varios países de América Latina. A lo largo de estas nueve secciones, el libro trata doce países latinoamericanos diferentes. Curiosamente, es en estas secciones donde el alumno encuentra la mayoría de las palabras que se incluyen en este análisis, lo que de manera efectiva puede tener una influencia negativa sobre la importancia del español de América Latina si tenemos en cuenta que el alumno podría considerarlo como algo secundario o un añadido a las lecciones sobre el español europeo. Dichas secciones al final de cada unidad solamente forman parte del primer libro, en el segundo y el tercer volumen desaparecen por completo. Es curioso mencionar que todas las palabras incluidas en este primer volumen pueden dividirse en dos grandes grupos en función del método elegido para aportar su significado: o bien los autores han optado por no ofrecer ningún tipo de traducción ni de explicación o bien han optado por añadir una descripción de la palabra, pero no su traducción ni al alemán ni al español. En el primer grupo, el de las palabras sin descripción, se encuentran vocablos como “gaucho”, “pampa”, “universidad popular”, “mariachis”, “frijoles”, “gallo pinto” y “metrópolis”. Excepto en los dos primeros términos, los demás van acompañados de un contexto claro y el alumno puede saber de dónde provienen los textos donde se han encontrado dichas palabras. Sin embargo, como en la mayoría de los casos hasta ahora, no se incluye ningún tipo de información sobre el alcance geográfico de dichos vocablos. En el segundo grupo de palabras, aquellas cuya definición de basa en una descripción, se encuentran “carreras”, “Transmilenio”, “hacienda”, “soroche”, “porteño”, “colectivo” y “mate”. A excepción de “hacienda” y “soroche”, que no incluyen en qué países o zonas geográficas se utilizan, las demás

palabras de este segundo grupo están perfectamente catalogadas tanto por el contexto como la procedencia de los textos donde se han encontrado, así como por los países donde se pueden utilizar. En este sentido, este segundo grupo de palabras es uno de los mejores conformados de los analizados hasta el momento.

El segundo libro de esta colección parece querer involucionar con respecto al primero dado que el número de palabras de Latinoamérica que se incluyen (pese a tratarse de los mismos autores) no llegan a la decena. Asimismo, estas palabras aparecen de manera muy tardía en el libro (las tres primeras se encuentran en la página 92) y su inclusión poco a nada tiene que ver con la desarrollada en el primer volumen de la colección. En este sentido, todas las palabras han sido traducidas al español peninsular o al alemán, lo que de algún modo le resta el valor pedagógico al aprendizaje de vocabulario que se había querido incorporar en el primer libro. De las siete palabras, cinco (a saber “computadora”, “celular”, “prender”, “puesto de pasante” y “cempasúchil”) cuentan con un contexto claro en el que se puede apreciar su uso y su forman, mientras que las dos últimas (“acá” y “allá”) forman parte de la lista de vocabulario al final del libro. De igual modo, a excepción de “cempasúchil”, en ninguno de los otros términos se especifica ni el país del que proviene el texto donde se han encontrado ni la zona geográfica donde se pueden utilizar.

El tercer volumen de la serie se encuentra a medio camino entre el primero y el segundo. Por un lado, los autores han incluido un mayor número de palabras latinoamericanas en este último libro pero, por otro, la manera de presentarlas se acerca a la pedagogía del segundo más que a la del primero. Esto viene motivado por el hecho de que la gran mayoría de las palabras cuentan con una traducción al español peninsular mientras que son una minoría las que o bien no cuentan con ninguna definición y se tienen que inferir por el contexto o van acompañadas por una descripción. Las palabras y expresiones que incorpora este tercer ejemplar son “perder la cara”, “papa”, “causa”, “choclo”, “elote”, “jojoto”, “camote dulce”, “pechamance”, “juane”, “ají”, “batata”, “res”, “jugo” y “gringo”. Todas ellas cuentan con un contexto claro, pero tan solo en los casos de “causa”, “choclo”, “elote” y “jojoto” se especifican tanto el país de procedencia como las regiones en las que dichas palabras son de uso frecuente. En el resto de las palabras no se aprecia ningún tipo de información a este respecto. Por lo tanto, si bien este volumen concede una mayor importancia en cuanto a porcentaje al vocabulario de América

Latina, la manera de presentarlo no es tan instructiva como en el caso del primer libro de la serie.

A lo largo de esta segunda colección se advierte un comportamiento irregular en cuanto al vocabulario objeto de este análisis si bien los autores de los tres libros son prácticamente los mismos. El hecho de que sea el primer libro el que ofrece un mayor número de vocablos de América Latina puede deberse a la incorporación al final de cada unidad efectiva de una sección sobre Latinoamérica en la que se abarcan diferentes aspectos culturales y lingüísticos de hasta doce países. Esta serie, al contrario que Caminos, no parece verse influida por el principio de que cuanto mayor sea el nivel más vocabulario de diferentes variedades puede incorporarse.

5.3. El Curso en Vivo

La tercera serie de libros que forma parte de este análisis también está compuesta por tres volúmenes, uno por cada nivel del Marco Común de Referencia Europeo. Esta colección es una de las que ofrece un mayor número de vocablos cuyo uso es más frecuente en América Latina. Sin embargo, dicha cantidad de palabras no se encuentra repartida ni de manera homogénea en los tres libros ni parece seguir el principio expuesto en Caminos según el cual el último volumen debería contar con un mayor porcentaje de términos de otras variedades.

En el primer libro, las dos primeras palabras, “celular” y “gringo”, aparecen de manera aleatoria en una tarjeta de visita y en una entrevista con Isabel Allende respectivamente. No se hace mención alguna a la zona geográfica de donde proceden o donde pueden utilizarse y la primera ha sido traducida al español europeo mientras que la segunda ha sido descrita. En comparación con estos dos vocablos iniciales, los demás aparecen agrupados a lo largo del libro. La primera pareja, “quisco de cigarrillos” y “estampilla”, y la tercera, “un cuarto para las cuatro” y “diez para la una”, comparten idénticas características en cuanto a su presentación al alumno: por un lado, los cuatro términos van acompañados de una traducción al español europeo y, por otro, si bien están contextualizadas, ninguna palabra ofrece información adicional sobre el lugar de procedencia o sobre su posible uso. La segunda pareja “alberca” y “elevador”, así como la cuarta “masoquina” y “quena”,

también comparten ciertas características que hacen más fácil su descripción: en primer lugar, las cuatro palabras se entienden muy bien dentro de los diferentes contextos en los que se enmarcan y, en segundo lugar, los autores especifican que la tercera pareja procede de México y la cuarta de Perú (en este caso en particular se especifica que dichos términos son de uso exclusivo de Perú). Existe una diferencia en la presentación de estas parejas y es que la tercera va acompañada de una traducción al español de España mientras que la cuarta cuenta con una descripción para que el alumno entienda el significado mediante el contexto.

El segundo libro de esta serie es el que cuenta con un mayor número de palabras latinoamericanas de todos los analizados para el presente trabajo. Este volumen tiene en su haber el record de haber incluido 27 términos y, lo que es aún más reseñable, haber especificado de qué país provienen dichos vocablos. Adicionalmente, todas las palabras forman parte de un grupo semántico presentado de manera conjunta y ninguna de ella se encuentra incluida en una página de manera aislada o aleatoria. Este hecho hace que todos los términos de este segundo libro gocen de un contexto claro y que, por lo tanto, en algunos casos, los autores hayan decidido obviar una posible traducción al alemán o al español peninsular. Sin embargo, una mayoría de las palabras sí que se encuentra acompañada por su par peninsular a pesar de todas las consideraciones pedagógicas que a respecto del libro se acaban de comentar. El primer grupo de palabras lo forman los vocablos “malecón”, “cantina”, “plata” y “hacer la pachanga”. Todos los términos proceden de la variedad mexicana, aunque también están presentes en la variedad ecuatoriana. No se ofrece ninguna traducción ni al español europeo ni al alemán, así como tampoco se concreta en qué área geográfica se pueden emplear más allá de los países mencionados. El segundo bloque de palabras lo componen “mate de coca”, “soroche”, “ómnibus” y “compadre”. Todas estas palabras se enmarcan dentro de una postal enviada desde Perú, por lo que el alumno ya puede inferir a qué variedad pertenecen todas ellas. A excepción de la primera, de todas las demás se incluye una traducción al español peninsular y se omite cualquier referencia a otros países donde su uso sea frecuente. El tercer conjunto de palabras lo conforman “micro”, “valija”, “reclamo”, “pantalón de jean” y “remera”. Todas estas acepciones corresponden al campo semántico de los viajes y la ropa y el libro de texto especifica que provienen de la variedad argentina y que su uso se extiende sobre todo por este país. Por lo tanto, estas palabras vienen

acompañadas de una mayor cantidad de información que las vistas hasta ahora en este libro. Además, se incluye una traducción al español europeo. El siguiente grupo de palabras es el único que, si bien cuenta con un contexto claro, no goza de un campo semántico que facilite la interconexión de las palabras. Por un lado, se salvo en el caso de la palabra “leche asada”, que proviene de la variedad chilena, en las demás palabras (“chiquito”, “cortar” y “computadora”) no se especifica ni la variedad ni su uso. Tan solo en el caso del último vocablo se encuentra una traducción al español de España. En el resto de los casos, no hay ningún de definición ni traducción. El último bloque de palabras es sin lugar a dudas el más numeroso y el más unificado a la hora de proporcionar información sobre sus componentes. Las palabras que lo componen (“pulóver”, “chompa”, “chaleco”, “polleras”, “traje de saco”, “vitrina”, “sexies”, “collar de cuentas”, “pantalones gaucho” y “poleras”) pertenecen al campo semántico de la moda y, con excepción de las dos primeras, las demás se pueden encontrar en la variedad chilena del español. La primera palabra proviene de la variedad argentina, la segunda, de la peruana. Todos los términos incluyen una traducción al español peninsular.

El tercer libro de esta serie es el que menos atención presta al vocabulario latinoamericano dado que, después de su estudio, solamente se ha hallado una palabra, “dar buena plata”. Dicho término corresponde a la industria cafetera dentro de la unidad sobre comercio justo y su procedencia es el dialecto de Colombia, como no podía ser de otra manera al tratarse de la industria cafetera. No se aporta traducción alguna o definición.

La colección de libros El curso en vivo es probablemente una de las que mayor hincapié hace en el uso del vocabulario que no proviene únicamente de la variedad europea del español. Sin embargo, como se ha podido ver en el tercer volumen de la colección, dicho vocabulario no se distribuye de manera equitativa en los tres libros. Es importante mencionar que el vocabulario incluido en estos libros proviene de variedades muy diferentes del español como la chilena, la peruana o la ecuatoriana. De alguna manera, la inclusión de tantas variedades da una sensación al profesor y al alumno de que para los autores de estos libros es importante poner al estudiante en contacto con muchos de los países que hablan español.

5.4. Mirada

Esta colección se compone de dos libros (Mirada aktuell y Bien mirado) en lugar de los tradicionales tres que se han observado hasta ahora. Por eso, los niveles están repartidos de manera diferente: el primer libro abarca no solo el nivel A1 sino que también incluye parte del nivel A2 mientras que el segundo libro completa el nivel A2 y comprende el nivel B1 entero. Tanto si se trata de dos libros como de tres, lo cierto es que el nivel que se marca como objetivo es el mismo. Existe un tercer libro (Bien visto) cuyo nivel es B2 y, por lo tanto, no se corresponde con el nivel escolar austriaco. Ese es el motivo por el que dicho libro no ha sido objeto de análisis o estudio en el presente trabajo.

Si bien resulta sorprendente, lo cierto es que ninguno de los dos libros cuenta con palabra alguna cuyo uso o procedencia sea América Latina. Los autores de esta colección han decidido centrarse en el español europeo de una manera tan fehaciente que han optado por dejar de lado cualquier ápice de vocabulario latinoamericano. Dado que el estudio no abarca el tercer libro, no es posible decir si dicho vocabulario se ha incluido en ese último volumen y, por lo tanto, se habría seguido la teoría iniciada en Caminos según la cual, a mayor nivel, mayor número de palabras que proceden de otras variedades. Sea como fuere, con los dos ejemplares a disposición de los alumnos de las escuelas austriacas, el conocimiento sobre vocabulario latinoamericano es nulo.

5.5. Las Claves del Nuevo DELE

Esta colección de libros es la única incluida en este estudio cuya casa editorial es española (Difusión) y cuya distribución, por lo tanto, es internacional y no está exclusivamente pensada para alumnos con lengua materna alemán como sí es el caso de las demás series de libros incluidas en este análisis. Esta colección vuelve a contar con tres volúmenes, uno por cada nivel del Marco Común de Referencia Europeo. Cabe mencionar que, en el caso de esta colección, existe un ejemplar para cada uno de los niveles desde el principiante A1 hasta el usuario independiente C2. De conformidad con el procedimiento establecido con Miradas, se han analizado los ejemplares concernientes al nivel escolar austriaco.

Al igual que en el caso de Miradas, esta serie de libros no cuenta en sus unidades con ninguna palabra latinoamericana. El motivo de ello es totalmente ajeno a este autor pero merece especial mención que, del mismo modo que otras series incluyen algún tipo de sección o de añadido en el que traten sobre Latinoamérica y otros países de lengua española, los tres ejemplares estudiados se centra de manera exclusiva e irremediable en el español europeo y en la cultura española. Son libros orientados a obtener el certificado de lengua española propio del Instituto Cervantes, lo que de algún modo puede servir como razonamiento para centrarse en el español peninsular en detrimento de las demás variedades.

5.6. Perspectivas Austria

La última serie de libros de texto analizados en el presente trabajo en Perspectivas Austria; una colección de tres libros de reciente publicación. La serie se compone de tres volúmenes en función de los tres niveles marcados por el Marco Común de Referencia Europeo. Esta serie guarda una similitud con El curso en vivo dado que el segundo volumen es el que contiene un mayor número de palabras latinoamericanas en comparación con el primero y el tercero.

El primer volumen no contiene ninguna palabra que pueda ser identificada como proveniente de América Latina o cuyo uso mayoritario se localice en esa costa del Atlántico.

El segundo volumen es mucho más interesante para el presente trabajo dado que sí incluye una serie de palabras que, si bien no llegan a representar un alto porcentaje, en comparación con el primer libro, suponen un salto cualitativo en el tratamiento de las variedades latinoamericanas. Estos términos están agrupados en cuatro bloques diferentes y tan solo una palabra al final aparece en el libro de manera independiente sin pertenecer a ningún grupo. El primer grupo (compuesto por “departamento”, “apartamento”, “condominio”, “living”, “computadora” y “lavaplatos”) no ofrece ningún tipo de país en concreto en cuanto a procedencia o uso pero, al tratarse palabras agrupadas en campos semánticos, sí que están contextualizadas. Los autores han abogado por ofrecer su traducción al español europeo. El segundo grupo está compuesto por dos palabras, “mouse” y “computadora” (palabra que se repite al principio del libro y en este punto). Al igual que en el caso del primer grupo,

se ofrece una traducción al español peninsular, pero se omiten tanto la procedencia como la zona de uso. El tercer y último grupo es el más numeroso y son vocablos que, si bien no están directamente relacionadas entre sí, se circunscriben al ámbito del spanglish. Por lo tanto, la contextualización, la procedencia y el uso de dichos términos está claro para el estudiante: Estados Unidos. Al igual que en el caso de los dos grupos anteriores, los autores han abogado por ofrecer la traducción al español europeo. La última palabra es “hallaca”, una palabra de origen venezolano y cuyo uso, según el libro, se limita a ese país sudamericano. Este último vocablo viene acompañado por una descripción.

El tercer ejemplar de esta serie de libros vuelve a retrotraerse en lo que a inclusión de vocabulario latinoamericano concierne. Por un lado, tan solo se incluyen cuatro palabras en todo el libro (a saber “mercado de pulgas”, “machete”, “torpedo” y “copialina”) mientras que, por otro lado, las tres últimas aparecen agrupadas y la primera hace acto de presencia de manera independiente y sin atenerse a ningún grupo semántico más que el de la propia unidad del libro. Por lo tanto, se puede concluir que, a lo largo de todo el libro, tan solo en dos ocasiones el alumno tiene que trabajar con vocabulario de América Latina. Como aliciente, en el caso de las tres últimas palabras, los autores ofrecen información sobre la procedencia (Argentina, Chile y Colombia respectivamente) y sobre su área de influencia (las mismas que se acaban de mencionar).

Es curioso cómo, pese a tratarse de un libro cuya publicación y actualización se han producido en los últimos años, los autores han optado por incluir un número ínfimo de vocablos provenientes de otras variedades del español. Es interesante mencionar que, dada mi experiencia profesional como profesor y al estar en contacto con numerosos colegas de otros colegios, un libro que goza de tanta aceptación no ha sabido aprovecharse de dicha ventaja en cuanto a su popularidad para hacer llegar la cultura latinoamericana a los alumnos austriacos.

5.7. Reflexión

Como se ha podido ver a lo largo del análisis, ninguno de los métodos de enseñanza seleccionados para el presente trabajo puede considerarse como ideales en lo que se refiere a la conexión con América Latina en el aspecto del vocabulario. Todas y

cada una de las series adolece de algún defecto en uno o más de sus volúmenes, cuando no han optado directamente por obviar cualquier tipo de contacto con el vocabulario de otras variedades diferentes a la española peninsular. En este sentido, cabe destacar la gran labor de El curso en vivo en dos de sus tres volúmenes, si bien el tercero no está a la altura de sus otros dos compañeros de viaje. Por otro lado, es interesante cómo la publicación de nuevas ediciones no viene forzosamente acompañada de la incorporación de un mayor número de variedades como elemento de apertura, sino que más bien, como en el caso de Perspectivas Austria, los autores se conforman con incorporar un número limitado de vocablos como mera información adicional. En otras palabras, en el campo del léxico, los libros de texto austriacos aún tienen que despegarse un poco de su visión eurocentrista de la lengua española.

6. Descripción de la gramática

A continuación, se describe el análisis de los diferentes libros de texto en lo referente a gramática. Como en el capítulo anterior, el orden de presentación es puramente alfabético y no obedece a ningún otro criterio. Dado que las diferentes colecciones de libros ya han sido presentadas también en el capítulo anterior, en este caso las introducciones serán significativamente más breves. Asimismo, como ya se expuso en la metodología, el análisis de los contenidos gramaticales se ha desarrollado de una manera más descriptiva y no tan analítica como en el vocabulario.

6.1. Caminos

Esta primera serie de libros incluye una escueta referencia en el primer volumen a la diferencia en el uso de los pronombres vosotros y ustedes en América Latina. De este modo, también se hace referencia a la necesidad de adecuar la conjugación de los verbos a dicha particularidad pronominal. Sin embargo, una vez hecha esta aclaración, ni en este primer volumen ni en ninguno de los dos siguientes el alumno se encuentra con referencia alguna a la gramática propia de las variedades de América Latina ni dentro del libro ni en el apéndice gramatical que los libros incluyen

al final. Cabe mencionar que los autores han decidido no incluir ni siquiera el extendido uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto.

6.2. Con Gusto

El nivel de inclusión de la gramática de América Latina en esta segunda serie de libros es exactamente igual al de la colección anterior. En el primer volumen se hace una referencia bastante escueta sobre la diferenciación entre vosotros y ustedes en Latinoamérica con la consiguiente modificación de la conjugación verbal. Ninguno de los siguientes libros incluye anotación alguna sobre gramática que no sea la propia del español europeo. Es importante destacar que tanto esta colección como Caminos pertenecen al mismo grupo editorial y que, por lo tanto, puede tratarse de alguna decisión corporativa. En cualquier caso, esta similitud no se apreció en el análisis del léxico en el apartado anterior.

6.3. El Curso en Vivo

El carácter comprometido que esta serie de libros tiene con el léxico parece no tener una continuidad en el ámbito gramatical. Sin embargo, pese a la escasez de información sobre las diferencias entre el español europeo y el español de América Latina, esta colección vuelve a ser una de las que más información aporta sobre las variedades del otro lado del Atlántico.

En primer lugar, el libro correspondiente al nivel A1 introduce la diferencia entre el pronombre ustedes y su uso frecuente frente al vosotros europeo. Consecuentemente, se hace saber al estudiante que dicho cambio gramatical viene acompañado por un cambio en las consiguientes formas verbales. En segundo lugar, en la unidad dedicada al indefinido, se informa de manera muy breve que dicha forma verbal es predominante en América Latina frente al pretérito perfecto, cuyo uso está mucho más extendido en el español peninsular. No obstante, estas dos informaciones sobre la gramática latinoamericana no se corresponden, o no se puede utilizar, en los ejercicios propuestos para su práctica dado que se espera de los alumnos que utilicen el español europeo.

En ninguno de los otros dos volúmenes se vuelve a hacer referencia alguna a la gramática de América Latina ni durante las lecciones ni en el apéndice gramatical final.

6.4. Mirada

Pese a que esta colección no prestó ningún tipo de atención en sus dos volúmenes al aspecto léxico, en el ámbito gramatical parece ser más inclusiva. Por un lado, en como todas las series hasta el momento, al principio del primer libro menciona la normalidad de usar ustedes en lugar de vosotros cuando el hablante se refiere a un sujeto plural en el ámbito familiar. Por otro lado, en el segundo libro se vuelve a hacer hincapié en este cambio pronominal y en sus consecuencias verbales. De manera adicional, se incorpora el concepto de voseo. Asimismo, en este segundo libro se incluye una referencia escueta pero clara sobre la inexistencia del pretérito perfecto en Latinoamérica frente al uso más frecuente del pretérito indefinido. Este libro incluso hace referencia a que dicho uso del pretérito indefinido no es exclusivo de América Latina, sino que también puede encontrarse en algunas zonas de España. Por lo tanto, esta serie de libros de texto parece tener un mayor compromiso con la gramática latinoamericana que con su vocabulario.

6.5. Las Claves del Nuevo DELE

Si bien la serie anterior prestaba más atención a la gramática de América Latina que al vocabulario y se podía ver una clara ambivalencia en cuanto a relevancia de dos aspectos que, en principio, deberían ser parejos, en el caso de Las claves del nuevo DELE, la tendencia iniciada en el aspecto lexical tiene continuidad en el gramatical. En los tres volúmenes que componen esta colección, tan solo en el tercero, en el dedicado al nivel B1, hay una mención puramente académica al fenómeno del voseo y a su efecto dentro de la conjugación. Cualquier otro aspecto gramatical como los usos del pasado o los pronombres personal en plural no llegan a ser relacionados con el ámbito latinoamericano en ningún momento. Sea como fuere, teniendo en cuenta lo observado en el análisis lexical, este comportamiento dentro del ámbito gramatical no puede sino confirmar que esta colección está orientada de manera exclusiva al español europeo.

6.6. Perspectivas Austria

Al contrario de lo que sucede en el aspecto del léxico, pero siguiendo la estela de otras series de libros, Perspectivas Austria parece haber prestado más atención durante su elaboración al ámbito lexical y haber dejado un poco más de lado el aspecto gramatical. Esto se refleja en el hecho de que los dos primeros volúmenes

carecen de referencia alguna a la gramática latinoamericana. De hecho, ni siquiera se mencionan de manera suplementaria aspectos como los pronombres personales de sujeto o el uso de pretérito indefinido, lo que de alguna manera puede sorprender un poco al lector. En el tercer libro, los autores han incluido dos páginas consecutivas bajo el epígrafe general de si todos los hispanos hablamos el mismo idioma y se han incorporado unas pocas palabras provenientes de América Latina. Sin embargo, en esta recolección de aspectos latinos, los autores han obviado la gramática y se han concentrado más en el léxico y la fonética. El único punto reseñable de cara a la gramática es el voseo, que se menciona en una tabla, pero del que nada se dice a propósito de la conjugación. Por lo tanto, se puede concluir que esta serie de libros de texto se vuelca de una manera más significativa, aunque no por ello justa en relación a lo que debería ser, con el léxico y tiende a ignorar incluso los aspectos más notorios de la gramática española latinoamericana.

6.7. Reflexión

Como se ha podido comprobar a lo largo de este breve, pero contundente análisis, la presencia de la gramática propia de las variedades de América Latina brilla por su ausencia en los libros escolares de Austria. Existe un número reducido de elementos que suelen incorporarse a estos manuales como los pronombres de sujeto en su forma plural o el uso preferente del pretérito indefinido frente al pretérito perfecto, más utilizado en la península Ibérica. Sin embargo, estas y otras características propias del español de América no pasan de ser mentadas como meros hechos circunstanciales que el alumno no necesita recordar y que, como no podría ser de otra manera en libros orientados al español europeo, no deben ser puestos en práctica dado que los ejercicios de gramática no admiten como correctas las respuestas que tengan como base el español de América.

Esta ignorancia deliberada de la gramática puede deberse al hecho de que existe una conciencia lingüística mucho más prescriptiva sobre la gramática que sobre el vocabulario y, precisamente por ello, es más difícil innovar en este terreno desde el punto de vista normativo. El español europeo sigue considerándose a nivel académico como correcto y, en muchas ocasiones y aspectos, todo lo que escape a dicha norma pasa a ser considerado como una peculiaridad de una variedad determinada pero no se considera norma. En otras palabras, existe un uso descriptivo de la gramática en cuanto a sus variedades, pero prescriptivo en cuanto

a su correcto uso. Si se parte de la base de que los libros de texto tienen como finalidad la enseñanza de la lengua desde el punto de vista académicamente correcto, entonces es fácil entender que, con la gramática española en la mano, la variedad sobre la que deben fundamentarse, opiniones aparte, es la española peninsular. Sin embargo, merece la pena preguntarse si aspectos tan extendidos como el uso del pretérito indefinido frente al pretérito perfecto no deberían gozar de una mayor aceptación dado que, efectivamente, una mayoría de hablantes de español tienden a utilizarlo. En este sentido es oportuno recordar que la variedad americana del español es una variedad con gran coherencia interna (Bravo García 2004: 193) y que no es conveniente olvidar su importancia.

7. Entrevistas a profesores y estudiantes

El presente capítulo consta de dos secciones bien diferenciadas: por un lado, se ha procedido a entrevistas a varios profesores de español como lengua extranjera y, por otro, a alumnos cuyo futuro próximo pasa por desarrollar esa misma profesión. Si bien las cuestiones que ambos grupos tuvieron que contestar tienen muchas similitudes, la manera en que procedieron a responder a ellas permitirá al lector hacer una radiografía de la situación actual de la enseñanza del español en Austria, así como intuir en qué dirección avanza dicha enseñanza y cuál será el porvenir más cercano.

7.1. Entrevista a los profesores – modelo

A continuación, el formulario con las diferentes preguntas que los profesores participantes en este trabajo tuvieron que responder.

Parte I – Perfil personal del entrevistado / la entrevistada

1. ¿Cuándo empezaste a estudiar español? ¿Dónde lo aprendiste?
2. ¿Has visitado Latinoamérica alguna vez no solo como turista, sino como estudiante de español?
3. ¿Estás en contacto con el español de Latinoamérica?
4. ¿Cuáles son las diferencias léxicas y gramaticales más importantes entre el español de Latinoamérica y el de España?

5. ¿Desde cuándo impartes clase de español a alumnos de Bachillerato (*Oberstufe*) en Austria?

Parte II – La influencia del español de Latinoamérica en clase

6. ¿Qué importancia tiene el español de Latinoamérica en tu clase?
7. ¿Con qué libro de texto trabajas y cuáles son los criterios que te han llevado a elegirlo?
8. ¿Cómo definirías la presencia del español de Latinoamérica en los libros de español como lengua extranjera utilizados en las escuelas austríacas?
9. ¿Sueles incluir material adicional (preparado por ti o no) para que tus alumnos sean conscientes de las diferentes variedades del español?
10. ¿En qué momento del aprendizaje crees que sería mejor (en el caso de que fuera recomendable) introducir a los alumnos al español de Latinoamérica, desde el principio o cuando ya tengan una base lingüística?
11. El Instituto Federal de Educación, Ciencia y Cultura (Bundesinstitut für Bildung, Wissenschaft und Kultur) ha empezado a incluir en la nueva selectividad centralizada (*Zentralmatura*) comprensiones orales con acentos de Latinoamérica. ¿Eres consciente de esta novedad? ¿Crees que los libros de español como lengua extranjera utilizados en las escuelas austríacas ofrecen material suficiente para preparar a los alumnos?

Parte III – Posible influencia profesional del español de Latinoamérica

12. ¿Cuáles podrían ser los beneficios profesionales para los alumnos de tener más contacto con las variedades americanas del español, especialmente con la de México?
13. Por un lado, según el informe *Español Lengua Viva 2016*¹, España aporta 46.600.949 hispanoparlantes al total de 556.932.208 de hablantes de español del mundo entre competencia nativa, limitada y estudiantes de español como lengua extranjera. México y Estados Unidos aportan, como hablantes nativos, 122.273.473 y 42.561.531 respectivamente. Por otro lado, dentro del mundo profesional estadounidense y latinoamericano, existe la creencia de que el dominio de la variedad “estándar” del español de Latinoamérica puede suponer una gran ventaja en el currículo vitae. ¿Hasta qué punto puede justificarse la enseñanza de la variedad europea frente a la variedad latinoamericana?
14. ¿Hasta qué punto crees que tus alumnos, dado su perfil, pueden realmente beneficiarse de la incorporación del español de América? ¿Crees que realmente necesitarán el español en su vida profesional?

¹ Fernández Vítors, David. 2016. 5-7.

15. ¿Cuál crees que es el motivo por el que no se suelen incluir más aspectos del español de Latinoamérica en los libros de texto que se utilizan para enseñar español como lengua extranjera?

7.2. Entrevista a los estudiantes – modelo

A continuación, el formulario con las diferentes preguntas que los estudiantes participantes en este trabajo tuvieron que responder.

Parte I – Perfil personal del entrevistado / la entrevistada

1. ¿Cuándo empezaste a estudiar español? ¿Dónde lo aprendiste?
2. ¿De dónde eran tus profesores de español?
3. ¿Has visitado Latinoamérica alguna vez no solo como turista, sino como estudiante de español?
4. ¿Estás en contacto con el español de Latinoamérica?
5. ¿Cuáles son las diferencias léxicas y gramaticales más importantes entre el español de Latinoamérica y el de España?
6. ¿Crees que eres capaz de entender a un hablante de Latinoamérica? Especifica la región

Parte II – La influencia del español de Latinoamérica en clase

7. ¿Qué importancia tenía el español de Latinoamérica en tu clase?
8. ¿Con qué libro de texto trabajaste en clase?
9. En función de tu experiencia con el español en el colegio, ¿cómo definirías la presencia del español de Latinoamérica en los libros de español como lengua extranjera que tú utilizabas?
10. ¿Tus profesores de español solían incluir material adicional para haceros conscientes de las diferentes variedades de español?
11. ¿En qué momento del aprendizaje crees que sería mejor (en el caso de que fuera recomendable) introducir a los alumnos al español de Latinoamérica, desde el principio o cuando ya tengan una base lingüística?
12. El Instituto Federal de Educación, Ciencia y Cultura (Bundesinstitut für Bildung, Wissenschaft und Kultur) ha empezado a incluir en la nueva selectividad centralizada (*Zentralmatura*) comprensiones orales con acentos de Latinoamérica. ¿Eres consciente de esta novedad? ¿Crees que, con tu formación en el colegio, podrías haber hecho un examen con un acento diferente del español europeo?

Parte III – Posible influencia profesional del español de Latinoamérica

13. ¿Cuáles podrían ser los beneficios profesionales para los alumnos de tener más contacto con las variedades americanas del español?
14. Por un lado, según el informe *Español Lengua Viva 2016*², España aporta 46.600.949 hispanoparlantes al total de 556.932.208 de hablantes de español del mundo entre competencia nativa, limitada y estudiantes de español como lengua extranjera. México y Estados Unidos aportan, como hablantes nativos, 122.273.473 y 42.561.531 respectivamente. Por otro lado, dentro del mundo profesional estadounidense y latinoamericano, existe la creencia de que el dominio de la variedad “estándar” del español de Latinoamérica puede suponer una gran ventaja en el currículo vitae. ¿Hasta qué punto puede justificarse la enseñanza de la variedad europea frente a la variedad latinoamericana?
15. ¿Hasta qué punto crees que los alumnos, dado su perfil, pueden realmente beneficiarse de la incorporación del español de América? ¿Crees que realmente necesitarán el español en su vida profesional?
16. ¿Cuál crees que es el motivo por el que no se suelen incluir más aspectos del español de Latinoamérica en los libros de texto que se utilizan para enseñar español como lengua extranjera?

7.3. Análisis de las entrevistas a los profesores

A la hora de analizar las entrevistas a los profesores, es importante mencionar que dos de ellos son austriacos y dos son españoles. Si bien no es un tema sobre el que este autor haya investigado desde el punto de vista estadístico, no se puede obviar el incremento de profesores nativos que se lleva produciendo desde principios de esta década sobre todo con motivo de la crisis económica (aunque no es el caso concreto de los dos entrevistados en este trabajo). El hecho de que dos de estos profesores sean nativos da una perspectiva diferente no solo en lo referente a su perfil personal, sino también en su tratamiento del español de América en sus clases.

Los dos profesores austriacos comparten un perfil personal muy similar. Por un lado, nunca estudiaron español en el colegio dado que, en aquel momento, el español aún no se ofrecía como segunda lengua en las escuelas austriacas o se ofrecía de manera extremadamente limitada. Por lo tanto, los dos comenzaron a estudiar

² Fernández Vítors, David. 2016. 5-7.

español por interés personal cuando dieron comienzo sus estudios en la Universidad de Viena durante la década de los 80 o de los 90 del siglo pasado. Es curioso que ambos dos han pasado largas estancias en América Latina, aunque no siempre dentro de un programa educativo sino también como trabajadores. Adicionalmente, dicho contacto con América Latina se estableció casi desde el principio de sus estudios, si bien el primer país de habla hispana que visitaron, por razones de cercanía, fue España. Los dos profesores reconocen que su contacto con América Latina y con sus variedades de español es constante y fluido, aunque esta situación se ve condicionada por diferentes factores (como la mayor o menor relación directa en Viena con personas latinoamericanas) que hacen que dicha fluidez varíe. Sin embargo, es esencial dejar claro que dicho vínculo nunca se ha roto desde que comenzaron a aprender español y que consideran dicho vínculo tan importante como el que tienen con España.

En lo referente a las diferencias entre el español de América y el de Europa, hay algunos aspectos que ambos han comentado: la sustitución del pronombre personal vosotros por ustedes y el uso frecuente del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto. Estos dos elementos son los que de manera más frecuente se pudieron encontrar en el análisis gramatical de los libros de texto austriacos. En cuanto al vocabulario, ambos profesores señalan que es muy difícil dar algún ejemplo concreto dado que, en muchos casos, el vocabulario varía en función del país. Adicionalmente, los dos entrevistados hicieron aportaciones personales tanto en el ámbito de la gramática (uso excesivo de los diminutivos en América Latina) o de la fonología (acento y melodía propios y cambiantes en función de la región) que siguen llamándoles la atención a día de hoy.

Los profesores de procedencia española tuvieron que contestar las mismas preguntas que sus colegas austriacos, aunque, como se hace evidente a partir del modelo arriba expuesto, algunas de las preguntas estaban más orientadas a profesores no nativos. En cualquier caso, los dos han señalado que han visitado Latinoamérica en calidad de turistas, pero no de estudiantes. Uno de ellos admite estar más en contacto con dicha variedad del español mientras que el otro también está en contacto, pero algo menos frecuentemente. Lo más interesante de esta primera parte de la entrevista es el hecho de que estos dos profesores son más conscientes de las diferencias entre el español de América y el español peninsular ya que no solamente mencionan las diferencias en cuanto a tiempos verbales del

pasado, sino que también incluyen el uso de los gerundios, los diferentes tiempos del subjuntivo y su contraposición con el indicativo y los usos del condicional. Es posible que dicho conocimiento sobre las diferencias entre las variedades venga dado por un uso más consciente de la lengua durante los intercambios con personas que utilizan otros dialectos o variedades, es decir, una persona no nativa puede estar más centrada en transmitir su mensaje y alcanza su propósito comunicativo mientras que una persona nativa, a sabiendas de que dicha comunicación va a ser efectiva, se puede centrar en otros aspectos que le resulten chocantes al compararlos con su propia variedad.

El análisis de la segunda parte de las entrevistas aporta más luz sobre el papel que juega el español de América Latina es el sistema educativo austriaco. Especialmente importante es la similitud en las respuestas a la pregunta número seis, referida a la relevancia del español latinoamericano en las clases de los entrevistados. Los cuatro se decantan por enseñar español de España, variedad que incluso se llega a nombrar bajo el epígrafe de “español estándar”. Obviamente, todos abogan por dejar claro a los alumnos que existen otras variedades y por enseñar esas diferencias en el momento oportuno como materia adicional dentro del curso normal. Sin embargo, hay un punto muy positivo dentro de las respuestas de los profesores y es la tolerancia a la hora de corregir ejercicios o exámenes si un alumno decide incluir vocabulario que no se circunscribe de manera exclusiva al español peninsular. En otras palabras, los profesores asumen que los alumnos pueden estar en mayor o menor contacto con el mundo latinoamericano y que, por lo tanto, pueden tener acceso a un conocimiento adicional que, si bien no se corresponde con el estrictamente impartido en clase, en ningún caso puede tildarse como erróneo.

En cuanto a los materiales de enseñanza, no parece haber un consenso sobre cuál es la serie idónea para enseñar español, aunque la gran mayoría de los manuales comentados por los profesores se encuentran dentro de los analizados en este trabajo. Resalta la elección de un profesor de utilizar su propio manual que ha sido elaborado a lo largo de muchos años de docencia. No obstante, a la hora de elegir dichos manuales, priman más factores como la compensación entre las cuatro competencias que los alumnos deben practicar (comprensión oral, comprensión escrita, español en contexto y expresión escrita, además de expresión oral) y la preparación de cara a los formatos de la nueva *Zentralmatura* que la presencia de aspectos culturales o lingüísticos de América Latina. De algún modo, todos los

profesores parten de la base de que el español de los manuales de texto se corresponde con la variedad europea y, por lo tanto, no es un factor a tener en cuenta. De hecho, la presencia de otro español diferente del europeo se puede encontrar, según las respuestas, casi de manera exclusiva en las comprensiones orales de las nuevas ediciones. Ante este dominio de una de las variedades del español frente a las demás, los profesores reconocen que suelen suplir esta carencia en sus clases, aunque se trata a menudo de comentarios orales que no van acompañados de ejercicios adicionales o de hojas de trabajo. Esto se debe a dos motivos fundamentales: por un lado, existe una presión cada vez más creciente para que los profesores puedan impartir el mayor temario posible en el menor tiempo. Esto significa que o bien las horas lectivas se pueden ver recortadas o que los planes de estudio pueden verse incrementados pese a que este hecho no va acompañado de un mayor número de horas. Por otro lado, si se tiene en cuenta la cantidad de material tanto lingüístico como cultural que los libros de texto que se utilizan en Austria contienen, cualquier intento de enseñar una variedad adicional supondría una mayor carga de trabajo para los docentes. Dicha carga de trabajo no consistiría únicamente en buscar materiales sino en prepararlos y adecuarlos al nivel de los alumnos, lo que desde cualquier punto de vista pedagógico conlleva un aumento considerable en el número de horas efectivas de trabajo.

El papel del español de América ha tendido a ser más preponderante en las últimas convocatorias de la nueva *Zentralmatura* (como se podrá comprobar más adelante) desde el punto de vista de las competencias pasivas. A este respecto, los profesores están de acuerdo en la inclusión de más variedades en los exámenes, aunque opinan que los libros no preparan de manera efectiva a los alumnos para afrontar dichas innovaciones lingüísticas de los exámenes.

La última parte de la entrevista está relacionada con las ventajas en el futuro profesional de los alumnos de conocer más de una variedad (o incluso conocer solamente una pero que sea de América Latina dado su mayor número de hablantes). Casi todos los profesores coinciden en que, a mayor número de variedades, que no hace falta dominar sino tan solo conocer las nociones básicas, más flexibilidad y más tolerancia adquieren los alumnos en su conocimiento del español, lo que en el futuro podría suponer una mentalidad más abierta para afrontar los retos asociados con los idiomas en general y con el español en particular. En lo referente a qué justifica la elección de España como variedad que se enseña de

manera habitual en las escuelas, los profesores tienen opiniones muy variadas que van desde la cercanía de Austria con la península Ibérica y la comodidad de cada profesor para enseñar aquella variedad con la que se sienta más identificado, hasta el hecho de que el español aún no se ha deshecho del halo conservador que mantiene a España por encima de los países latinoamericanos, otrora parte de su imperio. La falta de contenidos que se orienten a estos objetivos en los libros de texto austriacos se justifica por el tiempo efectivo de enseñanza y, además, por el hecho de que Latinoamérica se componen de un sinnúmero de variedades y, al elegir una de ellas, se estaría discriminando a las demás (como hace actualmente España).

7.4. Reflexión

Si bien el perfil personal de los cuatro profesores puede catalogarse entre nativos y no nativos de lengua española, lo cierto es que, en el resto de las cuestiones relacionadas con las variedades del español y su influencia dentro del aula, los cuatro entrevistados tienden a tener puntos de vista muy similares.

En primer lugar, parece evidente que todos se decantan por enseñar el español peninsular en detrimento de las otras variedades, cuyas aportaciones a los contenidos no pasan de conformar un aspecto meramente simbólico. La enseñanza de una única variedad está marcada por diferentes factores: por un lado, los autores de los libros se concentran en una única variedad del español y así lo demuestran, como se pudo comprobar en el apartado anterior, en lo referente al léxico y a la gramática. Consecuentemente, cualquier intento por parte de los profesores de hacer llegar las variedades latinoamericanas a los alumnos supondría un esfuerzo adicional en cuanto a horas de trabajo que no está al alcance de todos los profesores. No obstante, todos los entrevistados coinciden en el efecto positivo que tiene para los alumnos estar en contacto no solamente con el español europeo. Además, no se debe olvidar que no cualquier libro puede ser utilizado dentro de las aulas de los colegios austriacos dado que existe una comisión encargada de analizar y aprobar los libros en función de diferentes criterios. En otras palabras, la posibilidad de utilizar en clase un manual traído de América Latina también hay que descartarla. Por otro lado, la necesidad de cubrir un programa determinado en cada curso y de preparar a los alumnos para que puedan afrontar en las mejores condiciones posibles la nueva *Zentralmatura* de alguna forma obliga a los docentes

a dejar de lado cualquier actividad o enseñanza adicional que pueda distraer a los alumnos de su objetivo primordial. Nadie niega que los alumnos deben alcanzar un nivel de competencia determinado en todas las destrezas, incluida la expresión oral, pero al trabajar con el material provisto por las editoriales y aprobado por el Ministerio de Educación, las competencias de los alumnos austriacos se centran, consecuentemente, en el español europeo.

Como apunte final, todos los entrevistados consideran que abordar diferentes variedades puede ayudar no solamente a aprender mejor español sino a hacer de los alumnos personas más flexibles de cara a su futuro profesional, lo que lamentablemente no se produce debido a los motivos arriba mencionados.

7.5. Análisis de las entrevistas a los estudiantes

El siguiente bloque de entrevistas tuvo lugar con estudiantes de la Facultad de Romanistik de la Universidad de Viena. Los entrevistados, estudiantes que aspiran a ser profesores de español en escuelas austriacas, estaban muy cerca de acabar sus estudios en el momento de la entrevista o los han acabado entre la entrevista y la redacción de este análisis. Todos ellos cuentan con aproximadamente 25 años, lo que indica que acabaron la educación secundaria no hace demasiado tiempo y que su relación con el español, en función de cuándo empezaron a aprenderlo, tampoco puede venir de muy lejos.

Los cuatro entrevistados comenzaron a aprender español como lengua extranjera en la segunda etapa de secundaria (lo que en España daría en llamarse Bachillerato) a la edad de 14 años. Ninguno de ellos tenía un contacto previo con el idioma ni era nativo del mismo. Tan solo uno de los entrevistados reconoce que comenzó a estudiar español a los 15 años como tercera lengua extranjera dado que su segunda lengua extranjera, aquella que se empieza a aprender en las escuelas con 14 años, era otra. Los profesores con lo que tuvieron su primer contacto con el español no eran nativos sino de diferentes partes de Austria. Hasta la universidad, no tuvieron docentes nativos salvo en el caso de esporádicos asistentes de conversación. Tan solo uno de los cuatro había visitado Latinoamérica en el momento de la entrevista aunque, por otro lado, tres de los cuatro reconoce estar en contacto permanente con las diferentes variedades del otro lado del Atlántico bien a través de amistades o de

series de televisión producidas originalmente allí. Gracias a este contacto, todos ellos supieron responder a la pregunta sobre las diferencias léxicas y gramaticales que existen entre las variedades europea y latinoamericanas. Por un lado, mencionaron la diferencia en cuanto a usos del pasado en los tiempos del pretérito indefinido y el pretérito perfecto. Además, también son conscientes del cambio en los pronombres personales de sujeto en la segunda persona de plural. Solamente uno de los entrevistados hizo referencia al voseo. Por otro lado, las diferencias léxicas han hecho algo más de mella en ellos ya que no solamente saben palabras que pueden ponerles en un aprieto social como tomar o coger, sino que también son conscientes de las grandes diferencias en el vocabulario cotidiano, sobre todo en lo relativo al ámbito de la gastronomía. Para finalizar este primer bloque, todos se sienten capacitados para entender a una persona de Latinoamérica en una conversación normal aunque, curiosamente, dos de ellos mencionaron el acento argentino como uno de los más difíciles a la hora de entender todas las palabras.

El segundo bloque preguntas se orienta hacia la influencia que el español de América Latina tuvo en sus años escolares. De las cuatro personas que han participado en estas entrevistas, tan solo una reconoce que su profesor ponía especial interés en que su clase estuviera en contacto con América Latina y con sus variedades de español. La manera en que conseguía este objetivo era organizando excursiones a eventos organizados por diferentes asociaciones en Viena como el Instituto Latinoamericano. Dichas excursiones comprendían desde excursiones, hasta encuentros con personas de América Latina o películas. Todos los entrevistados reconocen que su contacto con las demás variedades del español aumentó de manera exponencial cuando llegaron a la universidad y, por ejemplo, tuvieron clases de español con personas de diferentes partes de Latinoamérica. En cuanto a los libros de texto, todos usaban manuales que han sido analizados en este estudio, con especial predilección por El nuevo curso, por lo que se entiende el empeño personal de ese profesor en concreto por ofrecer un añadido a sus alumnos que los libros no ofrecen ni ofrecían en aquel momento.

En lo referente a la influencia del español de América en sus clases escolares, los tres entrevistados que han contestado que no tenían demasiado contacto recuerdan haber trabajado algunos temas de manera esporádica como la geografía o diferentes tradiciones. No obstante, también hacen referencia al hecho de que dichos aspectos eran los que venían marcados por el libro de texto que ellos

utilizaban. Este hecho se relaciona de manera estrecha con la falta de material preparado específicamente para enseñar aspectos relaciones con América Latina. Las causas de esta falta de materiales, tanto preparados por los profesores como auténticos, se expusieron en el apartado dedicado a las entrevistas con los docentes.

En qué momento se debe presentar a los alumnos los contenidos sobre otras variedades del español no ha obtenido una respuesta unánime dado que, en algunas respuestas, los factores sociológicos prevalecen sobre los pedagógicos, y viceversa. Para tres de los cuatro estudiantes, la información sobre América Latina y sus variedades debería ser disponible para los alumnos desde el minuto de clase. Además, cada vez que se pueda o que el tema a tratar dé pie a ello, se debe hacer referencia a otros países diferentes de España para que los alumnos tengan una idea clara de que el español no es solamente España y de que las tradiciones relacionadas con el español no son solamente las que tienen lugar en la península Ibérica. Sin embargo, un estudiante aboga por introducir otras variedades una vez que los alumnos han demostrado tener una buena base sobre la que poder seguir construyendo el conocimiento lingüístico. De otro modo, se corre el riesgo de confundir a los alumnos y de crearles algún tipo de confusión en cuanto a qué palabras se pueden utilizar en qué contexto y si es correcto mezclar palabras de diferentes variedades. Esta problemática está estrechamente vinculada a la que existe con las variedades del inglés ya que, de manera similar, parece que la variedad americana del inglés hablado por Estados Unidos y Canadá estuviese ganando más relevancia sobre la proveniente de Reino Unido.

Considerando que no todos los alumnos tienen el mismo grado exposición a las variedades latinoamericanas y que los libros de texto ahora mismo siguen considerando dichas variedades como un asunto menor dentro de su planteamiento lingüístico y pedagógico, los cuatro estudiantes tienen una opinión tan unánime como crítica sobre la inclusión de nuevos acentos en la *Zentralmatura*. La opinión generalizada va en contra de esta nueva tendencia dado que se le exige al alumno que sea capaz de desenvolverse en un ámbito que, en el mejor de los casos, le será parcialmente ajeno y para el que no ha sido preparado de manera fehaciente. Por lo tanto, no se puede decir que los entrevistados estén en contra de la inclusión o de la importancia de las variedades de América Latina, sino que consideran injusto pedir

algo a un alumno que este no ha practicado con la profundidad necesaria para afrontar un examen tan importante como el examen final.

El tercer bloque de preguntas, el destinado a averiguar si los estudiantes consideran que el español de América debería estar más presente en las aulas y cuál puede ser su influencia en el futuro profesional de los alumnos, arroja algunas ambivalencias cuyo análisis merece la pena comentar.

En lo que concierne a los beneficios profesionales, los estudiantes han calcado casi al cien por cien las respuestas que a esta pregunta dieron los profesores: a mayor nivel lingüístico, mayor flexibilidad en general no solamente para afrontar los retos del idioma en un futuro sino la vida en general. En cuanto a la variedad que debería enseñarse y la posibilidad de ir dejando un poco de lado el dialecto europeo, los entrevistados no se ponen de acuerdo. Si bien entienden que al encontrarnos en Europa, parece razonable que la variedad que se enseñe sea la propia de España dada la gran posibilidad de entrar en contacto con ella, dos de ellos argumentan que las variedades tienen, a su entender el mismo valor. No obstante, debaten sobre la posibilidad real de concebir un español neutro estándar en América Latina que pueda ser objeto de enseñanza y que, consecuentemente, pudiera llegar a sustituir a la variedad europea. No muestran ningún ápice de duda en cuanto a la utilidad de aprender español, sea la variedad que sea, de cara al futuro profesional de los estudiantes. Los argumentos detrás de este apoyo tan cerrado tienen tanto que ver con el desarrollo cognitivo del cerebro (como ya hemos dicho, a mayor número de dialectos, mayor flexibilidad) como con el ámbito puramente empresarial de cara a la expansión indudable del español tanto en Estados Unidos como en otras partes del mundo.

7.6. Reflexión

Como se ha podido apreciar, las respuestas de los alumnos están basadas dos aspectos que casi de manera exclusiva un estudiante es capaz de aunar: la ilusión por abarcar el mayor conocimiento posible con la realidad de tener que afrontar exámenes en las mejores condiciones posibles.

Resalta la ambivalencia a la hora de abogar por una mayor incorporación de las variedades de América Latina sin perder de vista el faro principal de la enseñanza

que debe ser el español europeo dado que Austria se encuentra en Europa. Dicho pilar debe respetarse a la hora de evaluar los conocimientos de los alumnos ya sea en exámenes escolares como en la *Zentralmatura* dado que los alumnos catalogan como injusto incluir en un examen aquello que se no ha practicado en clase. En este sentido, no se vislumbra una razón objetiva sobre esa falta de conocimientos sobre el español de América: por un lado, los estudiantes son conscientes de que en sus clases no se trataban de manera regular los temas relacionados con América Latina desde casi ningún aspecto que no fuera los que incluían los propios libros. Por otro, creen que los profesores deberían realizar un mayor esfuerzo a la hora de suplir las carencias que los libros tienen a este respecto, lo que no siempre es posible a su entender. Sea como fuere, si se parte de la base de que los manuales son los encargados hasta cierto de seguir las indicaciones de los planes de estudio, entonces no entienden las razones para incluir en el examen final diferentes voces y dialectos que no han sido objeto de un estudio detallado.

Sin embargo, es extremadamente relevante el hecho de que tres de los cuatro entrevistados hacen un esfuerzo por mantenerse en contacto con el español de América Latina y que dicho contacto tiene lugar dentro unos parámetros tan auténticos como comunicativos dado que, como ellos mismo han comentado, tienen amistades provenientes de diferentes países americanos. Además, al igual que viene sucediendo con la lengua inglesa desde hace ya muchos años, los alumnos y estudiantes van ganando un mayor acceso a plataformas online que les permiten acceder a contenidos originales en diferentes variedades de español. Si bien antes el visionado de material original se producía casi de manera exclusiva en inglés, ahora el español también se abre paso en este campo.

En pocas palabras, los estudiantes han demostrado una visión muy realista y pedagógica de la influencia que las diferentes variedades del español deben o debería tener en el aula y, gracias a ello, es posible decir que poco a poco es posible que se vayan incorporando más aspectos de América Latina a la enseñanza del español como lengua extranjera.

7.7. Conclusión

A la hora de contrastar las opiniones vertidas por los dos grupos objeto de análisis mediante las entrevistas, no se puede el hecho de que los participantes pertenecen a dos generaciones bien diferenciadas: el primer grupo empezó a aprender español cuando llegó a la universidad durante la década de los 80 o de los 90 del siglo pasado mientras que, el segundo, comenzó su andadura con el español hace apenas unos diez años en el colegio, cuando aún no habían atravesado la edad crítica de la que hablan los lingüistas y que favorece o dificulta la adquisición de nuevos idiomas.

En alemán hay un dicho que reza "*Üben macht den Meister*". Ese es otro de los aspectos fundamentales a la hora de afrontar y de analizar las diferentes entrevistas. El primer grupo ya tiene muchos años de docencia a sus espaldas y uno de los puntos que más les preocupa es el tiempo y su influencia a la hora de decidir qué contenidos se pueden enseñar porque se dispone de suficiente tiempo y qué contenidos se pueden dejar tal vez en ese momento concreto de lado para volver a ellos más adelante (una de las mentiras universales que todos los profesores nos hacemos en algún momento del año académico). El grupo de los estudiantes demuestra estar mucho más en contacto con el español de América Latina pero, sobre todo, gracias a la universidad y a sus motivaciones personales. Todos coinciden en que, durante su etapa escolar, los contenidos relacionados con el otro lado del Atlántico no eran especialmente frecuentes. Sin embargo, es interesante comprobar como ninguno de los estudiantes ha llegado a la conclusión de que dicha falta de contenido sobre América Latina podía deberse a la falta de tiempo del profesor, sino que, por el contrario, lo achacan directamente al libro o al propio docente. Sería interesante volver a contactar con los estudiantes entrevistados para poder conversar con ellos sobre la influencia del español de América Latina en sus clases de español y si el tiempo, como bien subrayan los profesores, juega un papel en esa influencia.

La segunda diferencia a destacar es la inclusión de diferentes acentos en la nueva *Zentralmatura*. De nuevo los dos grupos parecen estar de acuerdo en las buenas intenciones de dicha iniciativa pero, la forma de argumentar sus objeciones, vuelve a retrotraerse a su papel como profesores o como estudiantes para, al final, terminar en el mismo punto. En primer lugar, los profesores lamentan la falta de materiales

proporcionados por los manuales de enseñanza para preparar a sus alumnos para afrontar una comprensión oral o escrita con un dialecto latinoamericano. Entienden que dicha iniciática, loable donde las haya, no viene acompañada de un apoyo pedagógico que permita a los docentes practicar con sus alumnos ni en forma de horas lectivas ni en forma de material adicional. En segundo lugar, los estudiantes argumentan que si bien durante su etapa universitaria han entrado más en contacto con las diferentes variedades del español, durante su etapa escolar no era ese el caso y no se habrían sentido capaces de afrontar un examen tan importante como la *Matura* en esas condiciones. Como añadido, los estudiantes argumentan que en el momento en el que se encuentran, con unos conocimientos de la lengua española mucho más sólidos, no están seguros de poder entender todos los acentos y, por lo tanto, hay que considerar muchos aspectos antes de crear un examen demasiado difícil.

Como se puede ver en esta conclusión, si bien los profesores y los estudiantes parecen tener las mismas ideas, la argumentación dependen del bando escogido.

8. La presencia del español de América en la nueva *Zentralmatura*

La llegada de un examen final que no es preparado directamente por el profesor sino por el Ministerio de Educación supuso en su momento que un nutrido grupo de profesores se llegaron a sentir parcialmente inseguros dado que las directrices sobre los contenidos que podrían formar parte de dicho examen no eran lo suficientemente específicas, sino que, más bien, se trataba de enfrentar al alumno con un examen cuyo nivel era B1 (según el Marco Común de Referencia Europeo). Dado que la única explicación que se dio sobre el examen fueron el nivel y los formatos de los ejercicios que se pretendían utilizar para probar que, efectivamente, los alumnos habían alcanzado el nivel de rigor, empezaron a surgir dudas tanto sobre los temas que se incluirían y, como no podía ser de otra manera, si el examen estaría orientado hacia la variedad del español europeo o si también se incluirían otras variedades de Latinoamérica. Dichas preocupaciones se fundamentaban en el testigo recogido de los primeros exámenes centralizados en inglés, que sí incluían al

menos las dos variedades más relevantes (norteamericana y británica), cuando no alguna más como la australiana.

Otro aspecto a tener en cuenta era en qué partes del examen se podían incluir las diferentes variedades del español sin que la corrección del mismo se volviera demasiado complicada ni demasiado permisiva en un continuo “todo vale” abalado por los innumerables dialectos del español que, sin embargo, no están aceptados como correctos desde un punto de vista prescriptivo por la Real Academia de la Lengua Española. Para subsanar este enredo, como se podrá comprobar a continuación, las variedades del español tienen cabida dentro de las competencias receptores o pasivas, en otras palabras, dentro de la comprensión oral y de la comprensión escrita. El motivo de esta decisión (que no se trata de una decisión oficial sino de una conclusión obtenida de un análisis preliminar de los ejercicios incluidos hasta ahora como parte de las competencias productivas) puede fundamentar en diversos principios pedagógicos según los cuales los alumnos no necesitan entender todas las palabras para entender el sentido general del texto o del discurso y, por lo tanto, alcanzar el objetivo comunicativo de las comprensiones. Sea como fuere, parece que en la comprensión oral se ha procedido a incluir diversos acentos de manera más significativa que en la comprensión escrita.

8.1. Comprensión escrita

Hay una peculiaridad que separa la comprensión escrita de la comprensión oral en cualquier lengua y es precisamente dicha dificultad la que provoca un mayor número de malentendidos en la comunicación escrita: la interacción real, en otras palabras, el tono con el que se habla. Es por todos sabido dentro del campo de la lingüística que la comunicación escrita elimina gran parte de componente pragmático que la comunicación oral sí posee. Por esta razón, parece obvio que, a la hora de introducir palabras de una u otra variedad, partiendo de la premisa de que los exámenes de *Matura* suelen orientarse hacia el español europeo, el autor debe establecer un contexto muy claro en cuanto al dialecto que se va a utilizar para no crear ningún tipo de confusión en el lector; máxime cuando el lector es un usuario B1 cuyo conocimiento no le permite aún clasificarse como un hablante con conocimientos avanzados del idioma.

De todos los exámenes analizados, en lo que se refiere a las comprensiones escritas, tan solo hay dos convocatorias que hayan incluido algún tipo de referencia léxica o gramatical al español de América: la convocatoria de mayo de 2012 y la convocatoria de mayo de 2015. Ninguna de las demás convocatorias, ya sean de mayo, octubre o enero (que es cuando hay convocatorias de exámenes finales) han optado por acercarse a Latinoamérica en lo que a vocabulario o estructuras se refiere. Este hecho no quiere decir que, sin embargo, las diferentes comprensiones escritas no se hayan ocupado de hablar sobre otros temas relacionados con Latinoamérica, sino que sencillamente lo han hecho a través del español de Europa y, por lo tanto, no son de interés para el presente estudio. Las palabras encontradas en los dos exámenes corresponden a un único ejercicio de comprensión escrita de los cuatro que normalmente componen dicha parte del examen.

La convocatoria de mayo de 2012 incluye una estructura gramatical y dos expresiones lexicales. Por un lado, el autor emplea el imperfecto de subjuntivo “quisiera” cuando en España se utiliza de manera más habitual el condicional simple “querría”. Por otro lado, el texto incluye el artículo *la* dentro de la expresión “en la casa”, mientras que, en el español de Europa, ese artículo no hace falta. Además, se incluye la expresión “pasársela” como manera de indicar la cantidad de tiempo que se dedica a una actividad. Dichas palabras o estructuras no vienen acompañadas en ningún caso de una traducción o de una explicación sobre su significado. Al tratarse de un examen, cualquier esperanza por parte de los alumnos de recibir una traducción al alemán queda automáticamente descartada.

En el caso de la convocatoria de mayo de 2015, el número de vocablos dobla al de la convocatoria de 2012. A excepción de “manejar una empresa”, que aparece dos veces, todas las demás palabras o expresiones (“en la noche”, “enojado”, “estudiar una maestría”, “poner el ánimo”, “trabajador privado” y “desarmada”) solamente cuentan con una aparición en todo el texto. Al igual que en el caso de 2012, dichas palabras no van acompañadas de ninguna traducción ni explicación.

Es importante a la hora de analizar los vocablos anteriores tener en cuenta dos factores muy relevantes: en primer lugar, los dos textos de mayo de 2012 y 2015 versaban sobre temas propios de América Latina. Desde el primer momento, el alumno era consciente de que el argumento de los textos estaba relacionado con Latinoamérica y no tenía nada que ver ni con España ni con sus costumbres. En segundo lugar, dichas palabras se encuentran emplazadas casi siempre dentro de

discursos directos transcritos a partir de los comentarios realizados por los protagonistas de los textos. En otras palabras, los vocablos arriba expuestos forman parte de respuestas a preguntas que los caracteres principales de los textos han tenido que contestar o forman parte de comentarios que estos han hecho. De ese modo, se le da un carácter más vivo a la incorporación de dicho vocabulario y, además, se vuelve a echar mano del recurso de que no hace falta entender todas las palabras dentro de la comunicación ni oral ni escrita (en este caso, una combinación de ambas) a la hora de entender el sentido general de un texto.

En cualquier caso, en virtud de las palabras que se han introducido en estos dos textos, no se puede decir que su significado, dentro de un contexto claro como en el que se encuentran, sea un misterio para un alumno cuyo conocimiento de la lengua española sea medianamente bueno. Casi todos estos términos tienen asimismo uno o más componentes léxicos que son fácilmente reconocibles gracias al español europeo. Por lo tanto, si bien puede decirse que ha habido un esfuerzo por hacer valer la importancia de otras variedades dentro de la *Matura*, las palabras y estructuras seleccionadas a tal efecto, en consonancia con lo que reclamaban los estudiantes en sus entrevistas, no eran de una extrema dificultad. Sería interesante investigar qué criterios se siguen a la hora de elaborar dichas pruebas y si los textos son redactados directamente por personas nativas de los diferentes dialectos del español.

8.2. Comprensión oral

Introducir un acento que no se circunscriba a los que se suelen escuchar en la península Ibérica dentro de una comprensión puede, a primera vista, resultar sencillo. No obstante, se corren algunos riesgos relacionados con la autenticidad del discurso precisamente en los puntos analizados en este trabajo: el léxico y la gramática.

Como ya se expuso en el punto anterior, la comunicación oral, tanto la bidireccional como la unidireccional, como es el caso de las comprensiones orales en los exámenes, en los que los alumnos son sujetos pasivos de la comunicación, aporta un mayor número de factores relacionados con la pragmática como son el tono y la fluidez.

En primer lugar, hay que destacar el hecho de que, desde la implantación de estos nuevos exámenes, se han incluido en el apartado de la comprensión oral una serie

de ejercicios grabados por personas nativas de diferentes países latinoamericanos con dos características muy notorias: por un lado, los acentos elegidos para la lectura de la transcripción eran fáciles de entender desde el punto de la fonética y la fonología. En este punto, hay que volver a hacer referencia a las dificultades mencionadas por los estudiantes en las entrevistas sobre aquellos acentos, como el argentino, que parecen ser más difíciles de comprender para los no nativos de lengua española. Por otro lado, los textos preparados para su lectura han sido objeto de análisis y su examen ha sido infructuoso en cuanto a incorporación de gramática o vocabulario que pudiera atribuirse a América Latina. En otras palabras, en muchas ocasiones se han preparado textos escritos siguiendo los preceptos de la variedad europea, pero han sido por hablantes nativos de otras variedades. El efecto que produce en los alumnos enfrentarse a una prueba en estas condiciones no es objeto de este estudio pero, sin embargo, al analizar los textos, es cierto que la aparición de una voz cuya entonación no era la mía propia me hacía esperar la inclusión de otro tipo de vocabulario diferente del finalmente empleado. De alguna forma, se crean falsas expectativas que, para los alumnos, pueden llegar a resultar negativas al considerar la prueba más difícil de lo que realmente es.

En segundo lugar, aparte del fenómeno expuesto en el párrafo, ha habido ejercicios de comprensión oral formulados en alguna de las variedades de América Latina en seis ocasiones desde la implantación de estos nuevos exámenes en modo piloto en el año 2011. Concretamente, en las convocatorias de mayo de 2012, 2013, 2014 y 2017; en las convocatorias de octubre de 2015 y 2016; y en la convocatoria de enero de 2015. Si sumamos todas estas convocatorias a aquellas en las que los acentos latinoamericanos han formado parte de la grabación de un discurso puramente europeo, es fácil discernir que existe una concienciación en esta parte del examen a tender puentes hacia el otro lado del Atlántico.

Es curioso que, de todas las palabras mencionadas, en ningún caso se trataba de un tema que fuera propio de América Latina, sino que se trataba de un tema de contenido más bien generalista simplemente enfocado y desarrollado desde otro punto de vista lexical. Además, en ningún caso se aportó una traducción al español europeo o se procedió a explicar el significado de la palabra, sino que simplemente se sobreentendió que la palabra estaba clara dentro de su propio contexto. Además, salvo en los casos de la convocatoria de mayo de 2013 y de octubre de 2016, en las que se especificaba que los hablantes eran de Colombia, las demás locuciones no

se identificaban ni a través del texto oral ni a través del enunciado del ejercicio correspondiente.

A lo largo de tantas convocatorias, han sido múltiples los vocablos y estructuras que se han ido incluyendo. A continuación, se pueden observar cuáles en función de su categorización como léxico o estructura gramatical:

En el campo del léxico se encuentran palabras como “miembra” (cuya acepción en femenino no está aceptada por la Real Academia de la Lengua Española), “rico” (con un significado cercano al “bueno” de la variedad europea), “pasarla bien”, “batida” (en lugar de batido), “comadre”, “subir a trancos la escalera”, “auto”, “efecto de invernadero” (en la variedad europea la preposición “de” no es necesaria en dicha expresión), “viajar al trabajo”, “computadora”, “máquina de DVD” (frente a “reproductor de DVD”), “cáncer de la piel” (al igual que en un caso anterior, hay una palabra añadida en la fórmula latinoamericana, “la”), “envoltura”, “haragán”, “a principio de este siglo”, “lista del mercado” (en lugar de “lista de la compra”), “tener un énfasis” y “espacio de pausa” entre otras. Como se puede apreciar, en muchas ocasiones sucede lo mismo que en la comprensión escrita: las palabras latinoamericanas están compuestas por elementos que, tal vez con otro significado, pueden ser fácilmente identificados por hablantes de la variedad peninsular.

En el campo de la gramática se encuentran estructuras tales como “casi no había mucha gente”, “me están doliendo las rodillas” (uso de la forma de gerundio en lugar de la forma de presente de indicativo), “demasiadamente caros” (uso de los adverbios delante de los adjetivos que se desvía de la norma comúnmente aceptada), “como que si fueran” (ejemplo de queísmo), “por más de una noche” o “explicoteate” como forma de imperativo con un pronombre reflexivo que el autor de este trabajo nunca había oído hasta la fecha.

Es posible que los cambios que se producen en el ámbito gramatical en las diferentes variedades de América Latina sí puedan llegar a tener un efecto negativo sobre la capacidad de comprensión de los alumnos dado que, como se ha visto en algunos ejemplos, se tiende a incluir un mayor número de palabras ya sea al modificar un tiempo verbal simple en una forma de gerundio o al crear un adverbio en –mente donde, según la norma, no es necesario. Por otro lado, cabe destacar la estructura de imperativo “explicoteate” cuyo significado, si bien en ese caso concreto no es relevante para dar una respuesta correcta al ejercicio, no está al alcance de todos los oyentes.

8.3. Reflexión

Parece evidente que existe una gran diferencia entre la influencia que tiene el español de América en estas dos competencias. No se puede negar que, precisamente por el papel que juega la pragmática, del que ya se ha hablado con anterioridad, es más fácil hacer uso de la comprensión oral para introducir otras variedades del español, aunque solamente sea desde el punto de vista de la fonética. No obstante, este aspecto puede resultar comprometedor de cara a la autenticidad del discurso. Si el texto está redactado y formulado siguiendo las indicaciones del español peninsular, leerlo con un acento que no sea de España puede llevar a errores tanto de comprensión como culturales. Del mismo modo que, en el caso del léxico, dar la traducción de una palabra latinoamericana a la variedad española puede suponer un agravio comparativo para todo aquello que se escape de las fronteras peninsulares, leer un texto de la variedad europea con otro acento puede desarrollar un sentimiento de inferioridad lingüística con respecto a las variedades americanas. Si bien esta diferenciación no está al alcance de los alumnos, estos aprenden, de manera errónea, que el español puede “sonar” diferentes en otras regiones pero, a fin de cuentas, el vocabulario y la gramática son idénticos, concepto falso desde cualquier punto de vista.

9. Conclusión y recomendaciones

Al llegar a la conclusión de este trabajo, me vienen a la cabeza varias conclusiones que, si bien son ciertas, se contraponen totalmente entre sí:

1. No existe criterio alguno en la incorporación ni del léxico ni de la gramática a los libros de texto que los alumnos austriacos utilizan en sus escuelas. En el campo léxico, se podría aceptar con mucha buena voluntad que hay una serie de palabras que suelen aparecer con más frecuencia que otras en los manuales, tales como “guagua”, “celular” o “papa”. En algunos manuales, dicha incorporación de otro léxico que no sea el estrictamente peninsular se realiza en campos semánticos y, en otros, directamente ni se toman la molestia de incluir nada de ningún otro dialecto. En cuanto a la gramática, su presencia es aún menos relevante de cara a la docencia que el vocabulario, lo que supone un menosprecio aún mayor dado que, como se ha visto en el capítulo tres del

presente trabajo, existen una serie de aspectos gramaticales comunes a una gran parte de las variedades que podrían incluirse.

2. No existe una predilección por la inclusión de vocabulario o gramática procedentes de una variedad específica dado que, en muchos casos, ni siquiera se especifica en qué parte de América Latina se puede utilizar los escasos vocabulario y gramática que se incluyen.
3. De manera similar a lo analizado en los libros de texto, la nueva *Zentralmatura* tampoco parece regirse por unas normas concretas a la hora de incluir acentos latinoamericanos. Sin embargo, parece existir una cierta correlación entre las respuestas de los estudiantes sobre los acentos que ellos no serían capaz de entender por completo y los acentos que, hasta ahora, han formado parte de estos exámenes oficiales.
4. La comunidad educativa austriaca presente y futura entiende el valor de la inclusión de otras variedades dentro del sistema escolar austriaco del mismo modo que tiene lugar con el primer idioma extranjero, el inglés, cuya enseñanza no se limita de manera única a la variedad británica sino que, al menos, incorpora muchos aspectos de la variedad norteamericana.
5. México es el país con más hablantes de español, seguido por Estados Unidos y, en tercer lugar, por España (Fernández Vítóres 2016: 6). Dada la evolución demográfica actual y las proyecciones futuras, no parece plausible pensar que España vaya a convertirse de nuevo en el país con un mayor número de hablantes de español sino que, más bien, parece haber perdido esa hegemonía de manera definitiva. Si bien la Real Academia de la Lengua, cuya sede principal está en Madrid, ha sido históricamente responsable de la norma que se enseñaba y se debía respetar para toda la lengua, ¿cómo se puede mantener esa influencia cuando otras variedades toman la delantera en el número de hablantes y, por lo tanto, en la proporción de actos comunicativos que se desarrollan en ese dialecto?
6. Como bien indica Lope Blanch, “la norma lingüística mexicana presenta una notable proximidad a la norma hispánica ideal” (Lope Blanch 1996: 82). Este hecho, unido a la implantación de la variedad mexicana dentro de Estados Unidos y del hecho de que, efectivamente, se ha producido un *sorpasso* en la enseñanza del español como lengua extranjera en todos los niveles educativos de Estados Unidos (Lacorte & Suárez García 2016: 1-6), hacen que la variedad

mexicana (y la estadounidense) no solamente tengan ahora mismo un gran número de hablantes, sino que se están asegurando un número aún mayor en el futuro. La existencia de varias normas no pone en riesgo la unidad del idioma (Frago García & Franco Figueroa 2003: 230).

7. El español debería ser una lengua pluricéntrica cuya enseñanza atienda a criterios comunicativos y no simplemente a criterios que algunos dan en llamar “prestigio”. Se debe entender el potencial de esta lengua como un método de comunicación franco al igual que el inglés actualmente.

En virtud de lo expuesto en los siete puntos anteriores, merece la pena hacer una reflexión sobre futuras mejoras dentro de los libros de texto austriacos de cara a una enseñanza más competente y competitiva para los futuros alumnos:

1. Si bien se debe aportar un conocimiento cultural sobre toda América Latina sin ningún tipo de preferencia, en lo relativo al aspecto lingüístico, debe existir una tendencia hacia una variedad que permita al alumno aprender algo más que una simple recolección de palabras dispersadas en diversas unidades del libro, de las que no llega a conocer ni de dónde proceden (más allá del genérico “América Latina”) ni dónde se utilizan.
2. En función de lo establecido anteriormente en las conclusiones, se debería abogar por una mayor inclinación a la enseñanza del español de México dado su doble beneficio para el alumno: por un lado, no se separa en gran medida de la norma y, por otro lado, dedica sus esfuerzos a aprender una variedad con gran proyección de futuro.
3. La responsabilidad de dicha enseñanza adicional no puede venir solamente marcada por los libros de texto, sino que, igualmente, los profesores deben jugar un papel fundamental en la implementación de esta nueva forma de aprendizaje centrada en dos variedades en lugar de una. Esto sería posible si, como reclaman los profesores en sus entrevistas, dispusieran de más tiempo para impartir una materia que ellos mismos consideran importante. Dicha enseñanza supondría el alejamiento parcial de la norma española tanto desde el punto de vista del temario a impartir como de los exámenes. Se podría incluir, por lo tanto, más material relacionado con los aspectos lingüísticos América Latina en general, y de México en particular dado que los planes de estudio ya no tendrían como centro gravitacional la variedad europea.

A modo de reflexión final, como hablante nativo de una de las variedades del español, con frecuencia me he preguntado en qué momento nuestros caminos lingüísticos se desviaron tanto como para necesitar una Academia de la Lengua en cada país y no solamente una que sea capaz de acoger y todas las variedades. Me pregunto si no se trata más bien de una utilización política de un elemento que siempre se ha incluido dentro de cualquier definición de nación. ¿Acaso no somos capaces de entendernos cuando viajamos o cuando conocemos a una persona que habla otro español diferente al nuestro? ¿Acaso no están sufriendo los ingleses el mismo proceso de expansión y, sin embargo, ellos no necesitan doblar las películas extranjeras a diferentes dialectos del inglés? En este punto, me gustaría saber qué papel ha jugado España en su papel de centro imperial para que América Latina haya decidido entenderse entre sí, pero ponerse de espaldas a nosotros. Y me gustaría saber en qué momento España se dará cuenta de que, desde cualquier punto de vista, está en clara inferioridad lingüística; sobre todo, porque un idioma no es algo que se pueda poseer.

10. Bibliografía

- Aleza Izquierdo, Milagros (ed.). 2010. *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Amann Marín, Sara; Forst, Gabriele; Vicente Álvarez, Araceli. 2015. *Perspectivas Austria 1*. Linz: Veritas Verlag.
- Amann Marín, Sara; Bucheli, Andrea; Bürsgens, Gloria; Forst, Gabriele; Vicente Álvarez, Araceli. 2013. *Perspectivas Austria 2*. Linz: Veritas Verlag.
- Amann Marín, Sara; Bucheli, Andrea; Bürsgens, Gloria; Forst, Gabriele; González, Jaime. 2014. *Perspectivas Austria 3*. Linz: Veritas Verlag.
- Balboa Sánchez, Olga; Gómez de Olea, Lourdes; Graf-Riemann, Elisabeth; Heydel, Marlies; López Pernía, Palmira. 2009. *El curso en vivo A1*. Berlín y Múnich: Langenscheidt KG.
- Bigorra, Imma; Farah, Gabriela; Lohmann, Mechtild; Sala, Luis. 2012. *Bien mirado*. Ismaning: Hueber.
- Bollée, Annegret; Neumann-Holzschuh, Ingrid. 2011. *Spanische Sprachgeschichte*. Klett: Stuttgart.
- Bravo García, Eva. 2004. "La variedad americana en la enseñanza del español como L2". *SELE Actas XV*, 193-198.
- Bravo García, Eva. 2009. "Español de América, español internacional". En Camacho Taboada, María Victoria; Rodríguez Toro, José Javier; Marrero, Juana Santana (eds.). *Estudio de la lengua española: descripción, variación y uso*. Madrid: Iberoamericana.
- Castells Fernández, Nieves; Lohmann, Mechtild; Santiso Saco, Lidia. 2014. *Mirada aktuell*. Ismaning: Hueber.
- Conejo, Emilia; Soria, María Pilar; Martínez, María José. 2014. *Las claves del nuevo DELE A1*. Barcelona: Difusión.
- De la Garza, R.O.; Cortina, Jerónimo; Pinto, Pablo M. 2010. "Los efectos del bilingüismo en los salarios de los hispanos en EE.UU.". En Alonso, J.A.; Gutiérrez, R. (eds.). *Emigración y lengua: el papel del español en las emigraciones internacionales*. Barcelona: Ariel, 229-259.
- Díaz-Campos, Manuel. 2014. *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dietrich, Wolf; Noll, Volker. 2012. *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Dumitrescu, Domnita. 2015. *Aspectos pragmáticos y discursivos del español estadounidense*. Harvard: Instituto Cervantes at Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.
- Fernández Vítors, David. 2015. *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Madrid: Instituto Cervantes
- Fernández Vítors, David. 2016. *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Instituto Cervantes
- Field, Frederic W. 2002. *Linguistic borrowing in bilingual contexts*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Frago García, Juan Antonio; Franco Figueroa, Mariano. 2003. *El español de América*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Glauninger, Manfred Michael. 2013. "Deutsch im 21. Jahrhundert: ‚pluri‘-, ‚supra‘- oder ‚postnational‘?" En: Sava, Doris; Scheuringer, Hermann (Ed.). *Im Dienste des Wortes. Lexikologische und lexikografische Streifzüge. Festschrift für Ioan Lazarescu (= Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa 3)*. Passau, 123–132.
- Gómez de Olea, Lourdes; Graf-Riemann, Elisabeth; Heydel, Marlies; López Pernía, Palmira; Balboa Sánchez, Olga; Bru Peral, Karin; Cámara Hernando, María Luz. 2010. *El curso en vivo A2*. Berlín y Múnich: Langenscheidt KG.
- González Salgado, Cristóbal. 2007. *Eñe A1*. Ismaning: Hueber.
- González Salgado, Cristóbal; Alcántara Alcántara, Francisca; Sanz Oberberger, Carlos; Douterelo Fernández, Esther. 2010. *Eñe B1.1*. Ismaning: Hueber.
- González Salgado, Cristóbal; Hernández Zárata, Marina; Mirena Reyna, Luz Emilia; Soto Ferrera, Alexis; Douterelo Fernández, Esther. 2012. *Eñe B1.2*. Ismaning: Hueber.
- González Salgado, Cristóbal; Sanz Oberberger, Carlos. 2010. *Eñe A2*. Ismaning: Hueber.
- Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Beucker, Veronica; Martín Luengo, Paloma; Voigt, Burkhard; Wiener, Bibiana. 2013. *Caminos plus 1*. Stuttgart: Klett.
- Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Wiener, Bibiana. 2013. *Caminos neu B1*. Stuttgart: Klett.
- Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Wiener, Bibiana. 2014. *Caminos neu A2*. Stuttgart: Klett.
- Graf-Riemann, Elisabeth; Heydel, Marlies; López Pernía, Palmira; Cámara Hernando, María Luz; García Gabriel, Carmen; Pérez Cano, Isabel. 2011. *El curso en vivo B1*. Berlín y Múnich: Langenscheidt KG.

- Haugen, Einar. 1950: *The analysis of linguistic borrowing*, Language 26(2), 211-231.
- Hidalgo Navarro, Antonio. 1995. "Tradición y novedad en el español hablado actual: la hiperutilización del reflexivo se en el español americano". En Echenique, María Teresa; Aleza, Milagros; Martínez, María José (eds.). *Historia de la lengua española en América y España*. Valencia: Departamento de Filología Española.
- Lacorte, Manuel; Suárez-García, Jesús. 2016. *Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro*. Harvard: Instituto Cervantes at Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.
- Lloret Ivorra, Eva María; Ribas, Rosa; Wiener, Bibiana; Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Pérez Cañizares, Pilar. 2013. *Con Gusto A1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lloret Ivorra, Eva María; Ribas, Rosa; Wiener, Bibiana; Pérez Cañizares, Pilar. 2014. *Con Gusto A2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lope Blanch, Juan M. 1977. "Los indoamericanismos en el *Tesoro de Covarrubias*". *Nuevas Revista de Filología Hispánica*, XXVI, 296-315.
- Lope Blanch, Juan M. 1983. *Estudios sobre el español de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lope Blanch, Juan M. 1996. "México". En Alvar, Manuel (ed.). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel lingüística.
- López García, Ángel. 1997. "La lengua española, símbolo de mestizajes antiguos y modernos". En Klengel, Susanne (ed.). *Contextos, historias y transferencias en los estudios latinoamericanistas europeos. Los casos de Alemania, España y Francia*. Madrid: Iberoamericana
- López García-Molins, Ángel. 2015. *Teoría del Spanglish*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Mackenzie, Ian. 2001. *A Linguistic Introduction to Spanish*. Lincoln Europa: Múnich.
- Martínez Alcalde, María José; Quilis Merín, Mercedes. 1995. "El español de América en los tratados gramaticales e históricos sobre la lengua española". En Echenique, María Teresa; Aleza, Milagros; Martínez, María José (eds.). *Historia de la lengua española en América y España*. Valencia: Departamento de Filología Española.
- Moreno Fernández, Francisco. 2008. "Dialectología hispánica de los Estados Unidos". http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol02.pdf (13 agosto 2016)

- Moreno Fernández, Francisco. 2013. *Panorama interdisciplinario del español en los Estados Unidos*. Harvard: Instituto Cervantes at Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.
- Narvajas Colón, Eva; Pérez Cañizares, Pilar; Wiener, Bibiana; Lloret Ivorra, Eva María; Ribas, Rosa. 2016. *Con Gusto B1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Odlin, Terence (1989): *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Penny, Ralph. 2002. *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pit Corder, S. 1992. "A role for the mother tongue". En: Gass, Susan M./Selinker, Larry (eds.). *Language transfer in language learning: revised edition*, Amsterdam: John Benjamins B.V., 18-31.
- Porcel, Jorge. 2011. "Language maintenance and shift among US Latinos". En Díaz-Campos, Manuel (ed.). *The handbook of Hispanic sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rhodes, Nancy; Pufahl, Ingrid. 2014. *Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultados de la encuesta nacional*. Harvard: Instituto Cervantes at Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.
- Rothman, Jason; Rell, Amy B. 2005. "A linguistic analysis of Spanglish: Relating language and identity". *Linguistics and the Human Sciences* 1(3), 515-536.
- Sánchez Méndez, Juan. 2003. *Historia de la lengua española en América*. Valencia: Humanidades Filología.
- Soria, María Pilar; Martínez, María José; Sánchez, Daniel. 2014a. *Las claves del nuevo DELE A2*. Barcelona: Difusión.
- Soria, María Pilar; Martínez, María José; Sánchez, Daniel. 2014b. *Las claves del nuevo DELE B1*. Barcelona: Difusión.
- Velasco Gómez, Ambrosio. 2008. "Pensar en español en el mundo iberoamericano multiculturalista". *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* 184(734), 1035-1040
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact: findings and problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Wohlgemuth, Jan. 2009. *A typology of verbal borrowings*, Berlin: Mouton de Gruyter.

11. Anexos

11.1. Análisis de los libros de texto

Caminos Plus

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
Celular	Sí, teléfonos	No	No	Sí	30
Smog	Si, contaminación	México	No	No	35
Papa	No – palabras del quechua	No	No	No	47
Faltan veinte para las tres	Sí – estudio de las horas	No	No	Traducción al alemán	58

Pág. 23 – breve comentario sobre vosotros y ustedes

Caminos neu A2

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual) ¹	Traducción español peninsular	Libro
Refrigerador	Sí – descripción casa	No	No	Sí	10
Heladera	Sí – descripción casa	No	No	Sí	10
Pieza	Sí – descripción casa	No	No	Sí	10
Sala	Sí – descripción casa	No	No	Sí	10
Living	Sí – descripción casa	No	No	Sí	10
Computador / a	Sí – descripción ordenador	No	No	Sí	54
once	comprensión oral	Chile	Chile	Descripción	61
Botana	Colombia	México	México	Descripción	61
Salteña	Colombia	Bolivia	Bolivia	Descripción	61
Cariduro	No - lista	No	No	Descripción	222

Caminos neu B1

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
Gaucho	Descripción Uruguay	Uruguay	Uruguay, Argentina	No	32
Carpincho	Descripción Uruguay	Uruguay	No	Descripción	33
Candombe	Descripción Uruguay	Uruguay	No	Descripción	33
Torta	Montevideo	Uruguay	Uruguay	Sí	33
Choclo	Montevideo	Uruguay	Uruguay	Sí	33
Masitas	Montevideo	Uruguay	Uruguay	Sí	33
Masas finas	Montevideo	Uruguay	Uruguay	Sí	33
Frutilla	Montevideo	Uruguay	Uruguay	Sí	33
Durazno	Montevideo	Uruguay	Uruguay	Sí	33
Palta	Montevideo	Uruguay	Uruguay	Sí	33
Chaucha	Montevideo	Uruguay	Uruguay	Sí	33
Jugo	Poema	No	No	Sí	44
Auto	Palabras América Latina	Argentina, Chile, Bolivia	Argentina, Chile, Bolivia	Sí	60
Carro	Palabras América Latina	Guatemala, Colombia, Perú, Caribe	Guatemala, Colombia, Perú, Caribe	Sí	60
Colectivo	Palabras América Latina	Argentina, Bolivia, Venezuela	Argentina, Bolivia, Venezuela	Sí	60
Micro	Palabras América Latina	Chile, Perú, Argentina	Chile, Perú, Argentina	Sí	60
Camión	Palabras América Latina	México, América Central	México, América Central	Sí	60
Guagua	Palabras América Latina	Cuba, Puerto Rico, Canarias	Cuba, Puerto Rico, Canarias	Sí	60
Subte	Palabras América Latina	Argentina	Argentina	Sí	60
Licencia de conducir	Palabras América Latina	NO	No	Descripción	61
Manejar	Palabras América Latina	NO	No	Descripción	61

Con Gusto A1

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
gaucho	No	No	No	No	12
Pampa	Sí (americanismos)	No	No	No	13
Universidad popular	Sí (presentación)	México	No	No	27
Mariachis	Sí (presentación de México)	México	No	No	27
Frijoles	Sí (presentación de Costa Rica)	Costa Rica	No	No	51
Gallo pinto	Sí	Costa Rica	No	Descripción	51
Metrópolis	Sí (presentación Colombia)	Colombia	No	No	61
Carreras	Sí	Colombia	Colombia	Descripción	61
Transmilenio	Sí	Colombia	Colombia	Descripción	61
Hacienda	Sí (Panamá)	Panamá	No	Descripción	71
Soroche	Sí (presentación del Camino Inca)	Perú	No	Descripción	81
Porteño	Sí (presentación de Argentina)	Argentina	Argentina	Descripción	105
Colectivo	Sí (presentación de Argentina)	Argentina	Argentina	Descripción	105
Mate	Sí (indica que es bebida)	Argentina	No	Descripción	105

Página 15 – ausencia de explicación sobre el voseo. Se explica únicamente el uso de ustedes como vosotros.

Con Gusto A2

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
Computadora	Sí (palabra en español)	No	No	Sí	92
Celular	Sí (palabra en español)	No	No	Sí	92
Prender	Sí (palabra en español)	No	No	Sí	92
Puesto de pasante	Sí (palabra en español)	No	No	Sí	101
Cempasúchil	Sí (el día de los muertos)	México	México	Sí	105
Acá	Lista de vocabulario	No	No	Traducción alemán	221

Allá	Lista de voc	No	No	Traducción alemán	221
------	--------------	----	----	-------------------	-----

Con Gusto B1

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
Perder la cara	Sí (comentario sobre alumnos chinos)	No	No	No	11
Papa	Sí (cocina)	No	No	Sí	37
Causa	Sí	Perú	Perú	Descripción	37
Choclo	Sí (maíz)	Chile	Chile	Sí	51
Elote	Sí (maíz)	México	México	Sí	51
Jojoto	Sí (maíz)	Venezuela	Venezuela	Sí	51
Camote dulce	Sí (receta)	No	No	No	58
Pachamance	Sí (receta)	No	No	Descripción	58
Juane	Sí (receta)	No	No	Descripción	58
Ají	Sí (palabra en español)	No	No	Sí	59
Batata	Sí (palabra en español)	No	No	Sí	59
Res	Sí (palabra en español)	No	No	Sí	59
Jugo	Sí (palabra en español)	No	No	Sí	59
Gringo	Sí (conversación informal)	No	No	No	92

El curso en vivo A1

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
Celular	Tarjeta de visita	No	No	Sí	28
Gringo	Sí, entrevista Isabel Allende	No	No	Descripción	38
Quisco de cigarillos	Diálogo en uno	No	No	Sí	46
Estampilla	Diálogo en uno	No	No	Sí	46
Alberca	Descripción hotel	México	No	Sí	65
Elevador	Descripción	México	No	Sí	65

	hotel				
Un cuarto para las cuatro	La hora	No	No	Sí	73
Diez para la una	La hora	No	No	Sí	73
Masoquina	Sí, fiesta tradicional en Perú	Perú	Perú	Descripción	94
Quena	Sí, fiesta tradicional en Perú	Perú	Perú	Descripción	94

Pág. 19 – una línea sobre ustedes en lugar de vosotros en América Latina (no voseo)

Pág. 194 – una línea sobre la escasez de uso del Perfecto en América Latina

Pág. 198 – dos líneas sobre ustedes y el voseo (Argentina y Uruguay)

El curso en vivo A2

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
Malecón	Entrevista estudiantes	México, Ecuador	No	No	22
Cantina	Entrevista estudiantes	México, Ecuador	No	No	22
Plata	Entrevista estudiantes	México, Ecuador	No	No	22
Hacer la pachanga	Entrevista estudiantes	México, Ecuador	No	No	22
Mate de coca	Postal sobre Perú	Perú	No	No	24
Soroche	Postal	Perú	No	Sí	24
Ómnibus	Postal	Perú	No	Sí	24
Compadre	Postal	Perú	No	Sí	24
Micro	Perder una maleta	Argentina	AR	Sí	30
Valija	Perder una maleta	Argentina	Argentina	Sí	30
Reclamo	Perder una maleta	Argentina	Argentina	Sí	30
Pantalón de jean	Perder una maleta	Argentina	Argentina	Sí	30
Remera	Perder una maleta	Argentina	Argentina	Sí	30
Leche asada	Novela Isabel Allende	Chile	No	No	68

Chiquito	Entrevista Gloria Estefan	No	No	No	77
Cortar	Entrevista Gloria Estefan	No	No	No	77
Computadora	Oficina	No	No	Sí	78
Pulóver	Moda	Argentina	Argentina	Sí	85
Chompa	Moda	Perú	Perú	Sí	85
Chaleco	Moda	Chile	Chile	Sí	85
Polleras	Moda	Chile	No	Sí	90
Traje de saco	Moda	Chile	No	Sí	90
Vitrina	Moda	Chile	No	Sí	90
Sexies	Moda	Chile	No	Sí	90
Collar de cuentas	Moda	Chile	No	Sí	90
Pantalones gaucho	Moda	Chile	No	Sí	90
Poleras	Moda	Chile	No	Sí	90

El curso en vivo B1

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual) ¹	Traducción español peninsular	Libro
Dar buena plata	Café industria	Colombia	No	No	54

Mirada aktuell

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro

Pág 198 – en Latinoamérica se utiliza ustedes en lugar de vosotros para referirse a varias personas

Bien mirado

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro

Pág 180 – se vuelve a explicar el tuteo y el uso de usted. Se incorpora el voseo.

Pág 183 – en dos líneas se explica que, en algunos países de América Latina y zonas de España, se prefiere el uso del indefinido.

Las claves del nuevo DELE A1

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro

Página 6 – explicación de tú y usted desde el punto de vista peninsular

Página 76 – formulario que debes cumplimentar si deseas viajar a México en español peninsular

Las claves del nuevo DELE A2

Palabra	Contexto	País (mencionado) ¹	País (uso habitual) ¹	Traducción español peninsular	Libro ²

Las claves del nuevo DELE B1

Palabra	Contexto	País (mencionado) ¹	País (uso habitual) ¹	Traducción español peninsular	Libro ²

Página 7 – explicación del voseo con cita a artículo de la RAE. No hay ejercicios para practicar

Página 34 – descripción de los usos de los diferentes pasados y mención especial en el pretérito perfecto sobre su uso peninsular estándar. No hay mención en el indefinido sobre su uso estándar en América Latina.

Perspectivas Austria A1

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro

Perspectivas Austria 2

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
El departamento	Sí, descripción de la casa	No	No	Sí	16
El apartamento	Sí, descripción de la casa	No	No	Sí	16
El condominio	Sí, descripción de la casa	No	No	Sí	16
El living	Sí, descripción de la casa	No	No	Sí	16
La computadora	Sí, descripción de la casa	No	No	Sí	16
El lavaplatos	Sí, descripción de la casa	No	No	Sí	16
El mouse	Sí, descripción del ordenador	No	No	Sí	70
La computadora	Sí, descripción del ordenador	No	No	Sí	70
Pagar el income tax	Sí, espanglish	Estados Unidos	Estados Unidos	Sí	102
Poner un ticket	Sí, espanglish	Estados Unidos	Estados Unidos	Sí	102
Ser nice	Sí, espanglish	Estados Unidos	Estados Unidos	Sí	102
Llamar para atrás	Sí, espanglish	Estados Unidos	Estados Unidos	Sí	102
Viaje redondo	Sí, espanglish	Estados Unidos	Estados Unidos	Sí	102
Lonchar jamaneg	Sí, espanglish	Estados Unidos	Estados Unidos	Sí	102
La guerla	Sí, espanglish	Estados Unidos	Estados Unidos	Sí	102
Hallaca	Sí, tradiciones Venezuela	Venezuela	Venezuela	Descripción	130

Perspectivas Austria 3

Palabra	Contexto	País (mencionado)	País (uso habitual)	Traducción español peninsular	Libro
Mercado de pulgas	Sí, descripción de mercadillos	No	No	Sí	14
El machete	Sí, la escuela	Argentina	Argentina	Sí	139
El torpedo	Sí	Chile	Chile	Sí	139
La copialina	Sí	Colombia	Colombia	Sí	139

Págs. 140/141 – se menciona que existen variedades en cuanto a gramática y léxico pero no se dan ejemplos.

11.2. Análisis de los ejercicios de la *Zentralmatura*

Comprensión escrita

Palabra	Convocatoria	Frecuencia	Traducción o explicación	Temática América Latina
Quisiera	HT 2011/2012	Una vez	No	Sí
En la casa	HT 2011/2012	Una vez	No	Sí
Pasársela	HT 2011/2012	Una vez	No	Sí
Trabajador privado	HT 2014/2015	Una vez	No	Sí
En la noche	HT 2014/2015	Una vez	No	Sí
Enojado	HT 2014/2015	Una vez	No	Sí
Manejar una empresa	HT 2014/2015	Dos veces	No	Sí
Estudiar una maestría	HT 2014/2015	Una vez	No	Sí
Poner el ánimo	HT 2014/2015	Una vez	No	Sí
Desarmada	HT 2014/2015	Una vez	No	Sí

Comprensión oral

Palabra	Convocatoria	Frecuencia	Traducción o explicación	Temática América Latina	Acento latinoamericano
¿Ya?	HT 2011/2012	Una vez	No	No/USA	Sí
Miembra	HT 2011/2012	Una vez	No	No/USA	Sí
New York	HT 2011/2012	Una vez	No	No/USA	Sí
Rico	HT 2012/2013	Dos veces	No	No	Colombia
Pasarla bien	HT 2012/2013	Una vez	No	No	Colombia
Casi no había mucha gente	HT 2012/2013	Una vez	No	No	Colombia
Batida	HT 2012/2013	Una vez	No	No	Colombia
Me están doliendo las rodillas	HT 2012/2013	Una vez	No	No	Colombia
Pases por mí	HT 2013/2014	Una vez	No	No	Sí
Demasiadamente caros	NT1 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Como que si fueran	NT1 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Comadre	NT1 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Subir a trancos la escalera	NT1 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Auto	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Efecto de invernadero	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Viajar al trabajo	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Costos	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Por más de una noche	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Computadora	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Máquina de DVD	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
SPS	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Cáncer de la piel	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Envoltura	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
A inicio de este siglo	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Explicoteate	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí

Haragán	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Ya?	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Lista del mercado	NT2 2014/2015	Una vez	No	No	Sí
Devolver a la casa	NT1 2015/2016	Una vez	No	No	Colombia
Tenía un énfasis	NT1 2015/2016	Cuatro veces	No	No	Colombia
Espacio de pausa	NT1 2015/2016	Una vez	No	No	Colombia
Acá	HT 2016/2017	Una vez	No	No	Sí
Es imposible de perderse	HT 2016/2017	Una vez	No	No	Sí
Restaurant	HT 2016/2017	Dos veces	No	No	Sí

12. Zusammenfassung

Die spanische Sprache hat jede Menge Herausforderungen vor sich. Die Sprache, die einmal nur in einem Teil von Kastilien gesprochen wurde, ist jetzt eine Weltsprache, mit Sprechern in Argentinien bis in die USA und von den Osterinseln nach Spanien. Eine dieser Herausforderungen ist die Entwicklung der Didaktik – obwohl diese Sprache in Spanien geboren ist, repräsentiert die Halbinsel heutzutage nur ca. 9% der Sprecher. Aus diesem Grund, sollten wir uns, als Spanischlehrer, überlegen, ob die europäische Varietät, die wir traditionell unterrichtet haben, eigentlich die ideale für eine zukünftige Kommunikation und Umgang mit der Sprache ist.

Diese Arbeit hat als Ziel herauszufinden, ob die österreichischen Schulbücher, die im Spanischunterricht verwendet werden, auch die Grammatik und das Vokabular der lateinamerikanischen Varietäten inkludieren oder ob die europäische Varietät die einzige ist, die zur Kenntnis genommen wird. Zusätzlich analysiert diese Arbeit auch den Einfluss von nicht-europäischen Varietäten in den rezeptiven Kompetenzen der Neuen Matura.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulbücher eine klare Differenzierung zwischen Vokabular und Grammatik machen. Dieser Unterschied bedeutet, dass die lateinamerikanische Grammatik ignoriert wird und viele Schulbücher kein Wort darüber verlieren, während das Vokabular nur teilweise berücksichtigt wird, obwohl es normalerweise kein didaktisches System für seine Inklusion in den Büchern gibt. Am Ende der Arbeit sollte der Leser eine persönliche Reflexion darüber durchführen können, in welche Richtung die spanische Sprache geht und warum man die eurozentrische Perspektive im Unterricht langsam ablegen sollte.