

REPERCUSIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA ANDALUZA EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

PEDRO CARBONERO CANO
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Este trabajo hace una revisión crítica sobre la situación actual de los estudios sociolingüísticos andaluces, en su dimensión aplicada a la didáctica de la lengua española en Andalucía. El autor considera la problemática que plantea una educación lingüística que atienda al entorno comunicativo de los hablantes y, a la vez, se oriente hacia unos modelos normativos de referencia. Teniendo en cuenta las valoraciones sociolingüísticas de los rasgos de la modalidad andaluza, en este artículo se analizan algunas de las propuestas didácticas que se han hecho hasta el momento.

PALABRAS CLAVE

Sociolingüística - Habla andaluza - Didáctica de la lengua.

ABSTRACT

This work makes a critical review about the current situation of Andalusian sociolinguistic studies, in its applied repercussion on teaching Spanish in Andalusia. The author considers the problems raised by the linguistic education that deals with the communicative environment of speakers and, at the same time, is directed towards some normative models of reference. Regarding how the features of the Andalusian way of speaking are valued in sociolinguistic studies, some of present-day didactic proposals are analyzed in this article.

KEY WORDS

Sociolinguistics - Andalusian speech - Language teaching.

RESUME

Ce travail fait une révision critique de la situation actuelle des études sociolinguistiques andalouses et de leurs répercussions sur l'enseignement de la langue espagnole en Andalousie. L'auteur aborde les problèmes posés par une éducation linguistique qui part de l'environnement communicatif des élèves et, en même temps, s'adresse vers des modèles normatifs de référence. Compte tenu des valorations sociolinguistiques des traits qui caractérisent le parler andalou, cet article analyse certains modèles didactiques utilisés jusqu'à présent.

MOTS-CLES

Sociolinguistique - Dialecte andalou - Enseignement de la langue.

LOS FUNDAMENTOS

En el momento actual no parece necesario insistir en dos ideas fundamentales generalmente aceptadas, pero que debo mencionar porque constituyen el punto de apoyo inicial para el desarrollo de este trabajo y porque no siempre están suficientemente asumidas en la práctica investigadora y docente:

- 1^a) Existe una relación necesaria entre teoría y práctica, de manera que cualquier labor didáctica seria y bien diseñada ha de fundamentarse en los conocimientos que proporcionan las investigaciones científicas sobre el objeto en el que se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2^a) La enseñanza de la lengua, al igual que la de cualquier otra materia, ha de tener el entorno inmediato del alumno como referente básico –aunque desde luego no como horizonte limitado ni exclusivo– a partir del cual se deben plantear racionalmente las estrategias docentes encaminadas al enriquecimiento y ampliación de los conocimientos y destrezas del alumno.

Por ello la didáctica de la lengua materna resultará más eficaz cuanto mejor conocidas sean –tanto en el mundo científico, en general, como en la formación del profesor, en particular– las peculiaridades y las circunstancias dialectales y sociolingüísticas que se dan en el ámbito de donde proceden y donde se ubican los alumnos. El interés práctico de los estudios sociolingüísticos es algo generalmente reconocido: *la investigación sociolingüística [...] tiene muchas implicaciones prácticas. Hay muchas parcelas de la vida pública en que el lenguaje adquiere una importancia especial: así sucede, por ejemplo, en el ámbito de las profesiones médicas y jurídicas y, sobre todo, en la escuela* (Romaine, 1994, p. 227). A este respecto, López Morales (1993, p. 21) aclara que *la sociolingüística no es sólo una asignatura que se estudia en la universidad; tiene muchas aplicaciones prácticas y específicas para el mundo de hoy. Y una de ellas es precisamente ésta: descubrir las discriminaciones lingüísticas y tratar de eliminar sus causas. Lo más fácil parece ser que la escuela actúe eliminando, no de los estilos espontáneos, pero sí de los estilos más cuidadosos todos aquellos fenómenos que su comunidad es-*

tigmatiza, que considera inaceptables. Y añade, entre otras, la siguiente justificación: No es ninguna trivialidad lo de la planificación de la adquisición de la lengua materna. No ya porque requiere, por supuesto, de muchos saberes y de muchas investigaciones de base, sino porque hay que tomar una serie de decisiones, entre las cuales la más importante es determinar cuál queremos que sea la lengua ejemplar, la lengua modélica de la escuela. [...] Es necesario que se efectúen esas investigaciones, casi todas ellas de carácter sociolingüístico (íd., pp. 22-23).

LOS ESTUDIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS ANDALUCES

La filología andaluza cuenta con una amplia tradición de estudios dialectales serios y profundos, que constituyen un buen soporte a la hora de caracterizar nuestra modalidad lingüística, pero que se han de complementar, de forma interconectada, con las investigaciones sociolingüísticas, de las cuales el profesor puede y debe echar mano, pues ha de tener en cuenta las circunstancias del entorno ambiental y las consiguientes valoraciones sociales de los diferentes rasgos de habla en el medio en que se desenvuelve el alumno, para poder tener un referente del modelo de lengua que ha de enseñar. La sociolingüística andaluza en las últimas décadas ha ido planteándose –y en alguna medida resolviendo– una amplia diversidad de problemas, tales como la propia definición de la modalidad lingüística andaluza, su unidad y variedad, la caracterización y extensión de sus rasgos, etc., como recientemente ha puesto de manifiesto Roper (2001), atendiendo a las perspectivas más relevantes de estas cuestiones.

Acerca del desarrollo actual de las investigaciones sobre el uso de la lengua española en Andalucía contamos, entre otros trabajos, con una detallada revisión crítica llevada a cabo por Villena (1997), en la cual, discerniendo y conectando lo que hay de tradición y de novedad, señala tres líneas fundamentales: la dialectología social y geolingüística (que incluye la fonología dialectal y diacrónica), la sociología del lenguaje (que investiga sobre las actitudes) y la sociolingüística propiamente dicha (predominantemente urbana y de metodología variacionista). Reconoce este autor que *el análisis de los rasgos de divergencia dialectal meridional, tanto desde el punto de vista de los condicionamientos sociales como lingüísticos, es necesario para poder establecer –con fines educativos, en los medios de comunicación, etc.– un catálogo de los registros y de su adecuación situacional que sea útil para los hablantes en su propia comunidad y en las situaciones en las que debe intervenir con*

el uso adecuado de su modalidad lingüística (Villena, 1997, p. 334). Las variedades propias de los subgrupos sociolingüísticos o estratos sociales constituyen, pues, un *aspecto esencial en una organización didáctica convenientemente planificada* (Lamíquiz, 1996, p. 13).

DE LA INVESTIGACIÓN A LA ENSEÑANZA

Uno de los principios que rigen los planteamientos didácticos actuales es la atención a la diversidad. Este es un concepto muy amplio, que puede aplicarse a factores distintos, tales como el entorno cultural, la comunidad de habla, los rasgos de personalidad de los alumnos, su procedencia social, etc.: *la metodología didáctica debe acomodarse a ese entorno social, proporcionar diferente tratamiento en cada caso situacional, aplicar distintas técnicas pedagógicas en cada región, e incluso, en cada lugar* (Lamíquiz, 1990, p. 37). Así pues, dado el perfil diferenciador existente en el uso lingüístico de los andaluces –sin negar que lógicamente éste es más acusado en unas áreas geográficas que en otras, así como en algunos niveles de la lengua más que en otros– no se puede negar que la enseñanza de la lengua a alumnos andaluces requiere una metodología diferencial en la medida en que lo exigen las peculiaridades dialectales. Así lo expresó ya Lamíquiz (1982, p. 190) en un trabajo que puede considerarse un verdadero “manifiesto”, cuyos principios han tenido un amplio desarrollo posterior: *en Andalucía la enseñanza de la asignatura Lengua Española requiere unas peculiares tácticas docentes, idóneamente acomodadas a su cultura sociolingüística, al específico hablar de los niños y muchachos andaluces*. Y a partir de esa idea general, este autor trazó unas fronteras tácticas en el espectro de registros sociolingüísticos, señalando tres estratos didácticos, el *uso común*, el *uso social restringido* y el *uso social ampliado*, considerando que *la asignatura Lengua Española de nuestros planes de estudio debe perseguir progresivamente esta ascensión de perfeccionamiento gradual* (Lamíquiz, 1982, p. 192).

Programar adecuadamente una enseñanza de la lengua española contextualizando el proceso de aprendizaje requiere evidentemente *un exacto conocimiento de la realidad lingüística del entorno, para lo cual resulta imprescindible dotar a los docentes de un instrumento de diagnóstico que les permita analizarlo* (Morillo, 2001, p. 144). El instrumento de diagnóstico que propone Morillo (2001) es la *ecología dialectal*, que tiene como referencia general el marco de la ecología del lenguaje. Esta se basa en el estudio de las correspondencias de formas o de valores,

entre elementos de dos o más lenguas funcionales que componen el idioma del individuo. Cada correspondencia viene marcada por una serie de rasgos que determina su *estatuto ecológico*, que forma parte del *saber que el hablante posee o debe poseer sobre las posibilidades que le ofrece su instrumento lingüístico, pues en él se contienen pautas básicas y restricciones de necesario conocimiento para su correcto empleo y su eficacia interactiva* (íd., p. 160).

Muchas implicaciones didácticas pueden obtenerse, como hace Roper (1998), de los estudios psicosociolingüísticos sobre comportamientos y actitudes de los hablantes, estudios que se orientan hacia el objetivo de definir, por ejemplo, el grado de conciencia sobre el hecho lingüístico diferencial andaluz, la valoración “correcta” o “incorrecta” que los andaluces hacen sobre su forma de hablar, el determinar si existe o no un modelo o modelos idiomáticos aceptados por todos y el grado de lealtad en el uso de su modalidad lingüística propia en cualquier ámbito.

NIVELES Y REGISTROS

Coseriu (1993, p. 170) acierta a diferenciar si la enseñanza del idioma materno se entiende como *enseñanza de una norma de ejemplaridad nacional o internacional* o se entiende como *educación lingüística*. Según sus palabras, en este segundo sentido la lengua *se enseñará de acuerdo con el hecho de que todo hablante pertenece a una serie de comunidades*, unas de radio más amplio que otras: *entonces sí se le enseñarán también estas formas locales y no locales de extensión más amplia en el mismo andaluz y también el español ejemplar* (ibíd.). Ambas perspectivas metodológicas han de estar presentes en el trabajo docente, teniendo en cuenta que una no excluye a la otra, sino que se complementan: *hay que saber compaginar un equilibrado desarrollo entre la lengua espontánea de uso ambiental y el aprendizaje de la Lengua como idioma común en empleos más elevados culturalmente y mucho más amplios geográficamente* (Lamíquiz, 1990, p. 38).

Entre el lenguaje informal –propio del coloquio espontáneo– y el lenguaje escrito –dotado de sus artificios ortográficos, académicamente prescritos– hay que dotar al alumno de las necesarias destrezas y habilidades para que sea capaz de usar un lenguaje oral intelectualizado, apropiado para actividades como las siguientes: lectura de textos en voz alta, recitación de textos poéticos, escenificaciones o representaciones

teatrales en clase, exposiciones orales, intervenciones en debates, coloquios, etc. Esto propiciará que los alumnos adquieran una formación, de carácter instrumental y activo, en su lengua materna, que les permitirá un mejor desarrollo de sus actividades comunicativas.

Para marcar el camino adecuado es necesario tener siempre en cuenta que la sociedad otorga un alto valor a la competencia lingüística de los individuos, cada uno de los cuales estará más o menos prestigiado, entre otros aspectos, en virtud de sus usos lingüísticos. El profesor no puede situarse al margen de la sociedad y, por tanto, ha de conocer bien el/los modelo/s de lengua tenido/s como válido/s: *el mestre ha de procurar de tenir una bona formació, per poder tenir criteri. Ha de procurar estar al dia de les opinions més autoritzades* (Solà, 1999, p. 20).

Es, pues, necesario tener como referente un modelo de lengua que evite las incorrecciones (usos que no se correspondan con las normas de prescripción académicas), los vulgarismos (rasgos que no estén sociolingüísticamente aceptados), las inadecuaciones (usos lingüísticos que sean insuficientes, equivocados o ambiguos con respecto a las ideas o intenciones que se pretenden expresar) y los dialectalismos no prestigiados (rasgos propios de una comunidad geográfica de habla que se alejen de un modelo estándar de la lengua tenido como ejemplar) (Carbonero, 1996). Pero tal modelo será dinámico y flexible, siempre adecuado a las circunstancias del entorno y a las necesidades comunicativas de cada situación: *des de fa temps impera una concepció relativista de la llengua: més que a aplicar la dicotomia bo - dolent, avui es tendeix a crear sensibilitat sobre l'adequació de les varietats a les necessitats concretes de cada situació* (Solà, 1999, p. 20). La flexibilidad puede entenderse en dos sentidos: *a) como ejemplaridad respetuosa de las ejemplaridades regionales ya existentes y que no pretenda abolirlas: que se constituya por encima, y no en lugar de ellas; y b) como ejemplaridad que, además de la indispensable variedad "estilística", admita también la variedad espacial de la lengua común, en la medida en que esta variedad es sólo caracterizadora de individualidades culturales regionales y no afecta a la unidad de la comunidad mayor* (Coseriu, 1990, p. 75).

Ha de tenerse en cuenta que las lenguas de cultura no siempre presentan una nivelación monocéntrica, es decir, un referente de ejemplaridad único, ubicado en un lugar geográfico exclusivo, tenido socialmente como aquél donde "mejor se habla". Las lenguas de gran expansión geográfica, especialmente aquellas que son compartidas por varias comunidades política, histórica y culturalmente diferenciadas, tienden, en mayor o menor grado, a una nivelación policéntrica, según la cual –aun

compartiendo un mismo sistema lingüístico como instrumento comunicativo y de intercomprensión— puede haber diferentes modelos de uso, sobre todo en el plano oral, cuyo grado de estandarización lógicamente es variable, según los casos (Carbonero, 1992).

Nos enfrentamos así al problema de determinar cuáles son los rasgos lingüísticos de prestigio en cada comunidad de habla. Son ilustrativas las palabras de Alvar (1990, pp. 20-21): *la lengua culta repudia el uso de haiga o semos; por tanto, un hablante con corrección no las usará en su discurso. Pero ¿qué diremos del yeísmo o del seseo? ¿Pertenecen o no al español “standard”? Y si lo hacen, ¿qué haremos con los distinguidores de elle y ye, de ese y zeta? Pero no son éstos los únicos casos: pensemos en la jota y en la h aspirada, en la “demolición” de la ese implosiva, en el tipo de ese (apical, coronal, plana). Difícil definirnos por una norma “standard”, porque variará de unos lugares a otros, y siempre será culto quien la emplee de una u otra forma, o se repudiará en unos sitios como incorrecto lo que es correcto en otros.*

Como criterio básico de referencia, Gagné (1983) propone enseñar en la escuela el uso oral que sea tenido como deseable por la comunidad en que el alumno se desenvuelve, esto es, la variedad dialectal—entiéndase, la “modalidad lingüística”— que la colectividad siente como prestigiosa. Concretando la propuesta de este autor, el modelo que sirva de base en la escuela ha de cumplir tres tipos de funciones: una función *comunicativa*, basada en la intercomprensión del individuo con todos los hablantes que participan del mismo sistema de lengua, evitando los peligrosos distanciamientos o desviaciones; una función *comunitaria*, como elemento de identificación de grupo, en diferentes niveles culturales, que no se excluyen, sino que se superponen de manera flexible: nacional, regional, local...; y unas funciones *individuales*, es decir, que permitan la integración social del individuo, evitando los usos ridiculizables.

Desde estas perspectivas funcionales y teniendo como fundamento las investigaciones sociolingüísticas, las orientaciones pedagógicas actuales se centran no solo en la adquisición del código lingüístico, sino también en las formas de utilización del código, admitiendo variedades aceptables según las circunstancias geográficas, culturales, sociales y comunicativas. La escuela está no para eliminar una variedad de lengua—la que se tiene espontáneamente— y sustituirla por otra de manera forzada y encorsetada, sino para dotar a los alumnos de la posibilidad de usar las variantes apropiadas a las situaciones diversas: *une performance linguistique est de qualité quand il s’agit de l’utilisation, en fonction*

des objectifs visés et selon les circonstances ou les situations, d'éléments linguistiques conformes au code, à la variété ou au registre approprié (Gagné, 1983, p. 488).

No podemos negar las serias dificultades que entraña un trabajo docente basado en criterios normativos y, al mismo tiempo, flexibles. El ser humano se mueve entre el deseo de libertad y la necesidad de normas que rijan el comportamiento colectivo: *la societat atorga un valor molt alt a la competència lingüística. El mestre no es pot situar al marge de la societat: per tant, ha de conèixer bé la norma, amb tota l'amplitud que hem vist que té aquesta noció. [...] L'home es mou entre els dos pols de llibertat i norma: és imprescindible que el mestre en sigui conscient* (Solà, 1999, p. 19). El profesor ha de partir, desde luego, de su propia sensibilidad sobre lo que socialmente es prestigiado o estigmatizado, pero se sentirá más seguro de sus planteamientos si se funda en los conocimientos sociolingüísticos sobre el grado de aceptación de los rasgos de habla que poseen sus alumnos.

La cuestión de la conciencia lingüística en Andalucía y las consideraciones sociales sobre su modalidad de habla no es nada nueva. Álvarez (1994) encuentra testimonios sobre el habla andaluza desde el siglo XV. Unos se limitan a dar cuenta de las diferencias entre el modo de hablar en Andalucía y en otras regiones de España. Otros entran en valoraciones, a veces positivas y a veces negativas, contraponiendo el andaluz con el castellano. No es de extrañar que el prestigio de una lengua o de una modalidad sea variable, según el momento histórico y las circunstancias políticas, económicas o culturales que lo rodean.

En esa interrelación lengua-sociedad, es necesario conocer la conciencia y las actitudes lingüísticas de los hablantes. Investigaciones actuales, como las de Roperó y Pérez Santamaría (1998) han mostrado, por ejemplo, que entre los sevillanos que fueron objeto de sus encuestas contrasta una valoración claramente positiva de la forma de hablar en Andalucía con la creencia expresa de que hay otro modelo mejor considerado, que es el de Castilla. Dudas y contradicciones de ese tipo surgen también de los datos obtenidos entre informantes almerienses por García Marcos y Fuentes (1996) acerca de las valoraciones expresadas por los *custodes linguae* (profesores, informadores y otros profesionales de influencia social). Así, por ejemplo, a la hora de preferir el modelo lingüístico válido para los medios de comunicación, el español centropeninsular tiene mayor aceptación relativa que el español andaluz, pero por encima de eso la opinión mayoritaria es que ambos modelos tengan presencia en dichos medios. También se observa que

determinados andalucismos fonéticos (p. ej. la aspiración o pérdida de -s implosiva) son tenidos como mejores que otros (p. ej. la pronunciación de -l implosiva como -r). De todo ello puede deducirse, por un lado, que en la conciencia de los andaluces se da una tensión entre una consideración positiva de los rasgos propios y la tendencia a un modelo de mayor prestigio representado por el castellano centropeninsular y, por otro lado, que no todos los andalucismos tienen la misma validez para un uso social estandarizado. De cualquier manera, García Marcos y Fuentes (1996, p. 68) llegan a afirmar: *la información empírica que hemos manejado nos autoriza a cuestionar seriamente los consabidos temores hacia el desarrollo funcional del andaluz (...), o cuando menos nos obliga a pensar que parte de ellos parecen ser infundados.*

A este respecto indica Villena (1998, p. 33) que *falta un eslabón (sancionado socialmente) entre la realización informal regional y la ejemplaridad ideal, nacional e interdialectal. No se trata únicamente de una necesidad teórica, como los maestros, los pedagogos y los profesionales de los medios de comunicación saben muy bien.* Tal situación ha propiciado el erróneo dilema consistente en tener que decidir, para las situaciones estandarizadas, entre el uso dialectal espontáneo o una norma distante de las peculiaridades andaluzas. Pero entre estos dos polos caben posturas más razonables, como puede ser el reconocer en el seno de la sociedad la existencia de una norma culta, que es implícita, que la sociolingüística ha de descubrir y describir, y que puede servir como referente con la flexibilidad suficiente para adaptarse a las diversas situaciones y a los diferentes ámbitos geográficos. Las investigaciones sociolingüísticas andaluzas han avanzado en los últimos tiempos y, aunque aún queda bastante por hacer, disponemos de datos orientadores que nos hacen conocer los diferentes grados de aceptación social de muchos rasgos dialectales (Carbonero, 2000), de manera que algunos de éstos quedan relegados a los ámbitos coloquiales o vulgares, mientras que otros han penetrado de manera intensa y socialmente aceptable en la mayor parte de los niveles y situaciones. Y esta realidad sociolingüística puede y debe ser tenida en cuenta por los docentes, para una enseñanza que se oriente hacia el uso prestigiado de la lengua pero que no obligue a perder los rasgos de identidad andaluza (Carbonero, 1990).

LA LENGUA EN SU ENTORNO

Las consideraciones anteriores permiten enlazar con algunas de las ideas fundamentales sostenidas por psicolingüistas y pedagogos: 1) *El niño debe poder apreciar el valor de su lengua considerándola como un patrimonio rico de valores para su personalidad, su vivencia y la vida de su comunidad sociocultural.* 2) *El profesor tiene la obligación de promover esta actitud favorable adquiriendo él mismo la convicción del valor del idioma y de la cultura local* (Titote, 1992, p. 44).

Las relaciones entre lengua y cultura en el ámbito escolar han sido bien interpretadas y plasmadas por Trigo (1997), que se apoya en un planteamiento didáctico fundamental: *No debemos apagar la lengua viva que trae el niño a la escuela, aunque carezca de corrección y belleza, ya que extinguiríamos también su indudable fuerza expresiva y frustraríamos las posibilidades creativas y de diálogo en la clase* (íd., p. 46-47). Es necesario evitar algunos de esos mitos que en cierta medida circulan entre las creencias lingüísticas de los hablantes –tales como los que parecen identificar la modalidad lingüística andaluza con un habla simplemente vulgar, chistosa, antiortográfica o incluso ininteligible (Carbonero, 2001)– y que podrían generar actitudes de rechazo, impidiendo el adecuado desarrollo progresivo de las destrezas lingüísticas desde el propio entorno cultural y social.

APLICACIONES DIDÁCTICAS

Desde hace algunos años, entre los docentes que trabajan con escolares andaluces, ha ido apareciendo y avivándose un activo dinamismo para establecer los fundamentos, la metodología y los criterios que han de regir su trabajo, adaptándose al desarrollo actual de la psicolingüística y la sociolingüística. Eso ha generado actividades, jornadas, simposios y congresos, como, por ejemplo, los que han sido publicados por Heras y otros (eds., 1990-2002) y que han servido de encuentro entre estudiantes, profesores, profesionales e investigadores de las diferentes áreas implicadas.

Las sugerencias didácticas indicadas ya por Trigo (1985) se basan en el respeto al habla del niño y en una postura equilibrada, en la cual el maestro, que debe poseer una adecuada preparación sociolingüística, será un elemento catalizador para la adquisición de la lengua española en su empleo más rico y normativo, pero enraizada en la cultura del

entorno. Este autor deja clara esa idea indicando que al niño hay que *dirigirlo hacia un dominio progresivo de la norma culta andaluza, representada en la manera de hablar de las personas cultas de Andalucía, ya que ellas son las que tienden, de una manera más consciente y constante, hacia la norma ideal en su propia modalidad de habla* (Trigo, 1997, p. 47) y aboga por una riqueza lingüística y comunicativa basada en: *conocer y dominar muchos registros y saberlos usar según las circunstancias y el contexto en que se establezca la comunicación* (ibíd.).

La necesidad de una enseñanza diferenciada de la materia Lengua Española a escolares andaluces es una idea desarrollada por Heras (1993) y apoyada en los textos legales y las normas vigentes. Eso lleva a este autor a plantear el *método dialectal* y a promover un programa de enseñanza diferenciado, esto es, territorializado, que requiere, por un lado, los propios materiales curriculares y, por otro, una conveniente actitud y aptitud del profesorado. Algunas aplicaciones concretas de este método son, por ejemplo, las realizadas por Torrejón (1999) para la enseñanza de la lectura. La *glotodidáctica dialectal* que propone Heras (2000) diseña actividades docentes incorporando los fundamentos sociolingüísticos a la *configuración de un marco socio-psico-pedagógico-lingüístico, capaz de dar respuestas a las nuevas necesidades surgidas a partir de la aplicación, de la entrada en el aula, de los planteamientos comunicativos en la enseñanza de la lengua en comunidades dialectales* (íd., p. 50).

En las distintas parcelas lingüísticas han surgido trabajos y experiencias didácticas diversas que atienden a las características específicas de los alumnos andaluces. Centrándose en el plano fonético-fonológico, por ejemplo, para la didáctica de la expresión oral, Galera (1997) desarrolló un interesante trabajo sobre actitudes, consistente en un cuestionario a estudiantes de Magisterio y maestros, para llegar a conocer sus creencias, opiniones y valoraciones, y adoptar, desde los resultados, las correspondientes posiciones didácticas acerca de los usos más apropiados y recomendables en cada situación contextual. En el plano léxico, por ejemplo, la actualización y el comentario de algunos datos del ALEA realizado por Mendoza (2001) muestra aspectos relevantes, tanto para el conocimiento del léxico andaluz, como para su enseñanza. Y, desde otra perspectiva, Martín Cid (2001) fundamenta el aprendizaje del léxico en los *entornos* coserianos y sugiere que debe realizarse partiendo de textos que correspondan al entorno cultural del alumno, pero superando y depurando los localismos, basándose en esos autores con vocación universal, *que no escribieron para andaluces, sino para todos los lecto-*

res, y a pesar de ello presentan rasgos que los diferencian (Martín Cid, 2001, p. 225).

En una visión interdisciplinar, González Gil (1998) pone en contacto dos metodologías humanistas: el método dialectal mencionado más arriba y la psicolingüística evolutiva. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua ha de tener en cuenta no solo el objeto código, sino su inseparable asociación con el sujeto-productor de los mensajes. Las interacciones hablante-oyente no son descritas como *mensajes intercambiables*, sino como *conductas compartidas*.

Nos movemos, como puede entenderse, en un campo de trabajo bastante complejo, que posee múltiples perfiles. Pero ni el esfuerzo investigador que esto requiere, ni las dificultades de aplicación en el aula, son motivo para rehuir de las responsabilidades que a cada uno corresponden, dada la trascendencia social de la labor que –acompañada en no pocos casos de ilusión y constancia– desarrollan investigadores y docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAR, M. (1990): “La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio”, en F. Moreno, recop., 1990, pp. 13-26.
- ÁLVAREZ, M. (1994): “Valoración del habla andaluza según los testimonios históricos”, en J. Heras y otros, eds., 1994, pp. 107-122.
- BÉDARD, E. et MAURIS, J., eds. (1983): *La Norme Linguistique*, Paris, Le Robert.
- CARBONERO, P. (1990): “La norma lingüística en Andalucía: su incidencia en la enseñanza de la lengua”, en J. Heras y otros, eds., 1990, pp. 23-28.
- (1992): “Procesos de normalización lingüística en ámbitos regionales. Un caso especial: la Comunidad Andaluza”, en J. Heras y otros, eds., 1992, pp. 23-34.
- (1996): “Norma sociolingüística, norma académica y norma escolar en Andalucía”, en J. Heras y otros, eds., 1996, pp. 53-65.
- (2000): “Norma culta y actitudes lingüísticas de los andaluces”, *Actas del Congreso Internacional “El Español Culto en el Mundo Hispánico”*, Santiago de Chile, Universidad Bolivariana, pp. 25-32.
- (2001): “Habla andaluza, identidad cultural y medios de comunicación”, en M^a A. Castillo y J.M. García Platero, coords., 2001, pp. 13-23.
- CARBONERO, P., dir., y GUILLÉN, R., ed. (2001): *Sociolingüística Andaluza, 12: Identidad lingüística y comportamientos discursivos*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad.
- CASTILLO, M^a A. Y GARCÍA PLATERO, J.M., coords. (2001): *Las hablas andaluzas. Problemas y perspectivas*, Sevilla, Signatura Ediciones.

- COSERIU, E. (1990): "El español de América y la unidad del idioma", *I Simposio de Filología Iberoamericana* (Facultad de Filología, Universidad de Sevilla), Zaragoza, Pórtico, pp. 43-75.
- (1993): "Norma andaluza y español ejemplar", en J. Heras y otros, eds., 1993, pp. 157-174.
- GAGNÉ, G. (1983): «Norme et enseignement de la langue maternelle», en E. Bédard et J. Maurais, eds., 1983, pp. 463-509.
- GALERA, F. (1997): "Las hablas andaluzas y las terminaciones -ado/-ido: actitudes e implicaciones didácticas", en A. Narbona y M. Roperio, eds., 1997, pp. 489-503.
- GARCÍA MARCOS, F.J. y FUENTES, A.D. (1996): *Mecanismos de prestigio y repercusión sociolingüística*, Almería, Publicaciones de la Universidad.
- GONZÁLEZ GIL, M^a D. (1998): "Fundamentos psicolingüísticos de un método dialectal para la enseñanza de la lengua en Andalucía", en J. Heras y otros, eds., 1998, pp. 105-116.
- HERAS, J. (1993): "Enseñanza de la lengua a escolares andaluces: aspectos lingüísticos y didácticos", en J. Heras y otros, eds., 1993, pp. 37-50.
- (2000): "Glotodidáctica dialectal: configuración teórica y marco referencial. Su contextualización en Andalucía", en J. Heras y otros, eds., 2000, pp. 49-66.
- HERAS, J. Y OTROS, eds. (1990): *Actas de las I Jornadas sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación Provincial, 1996.
- (1992): *Actas del las II Jornadas sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación Provincial.
- (1993): *Actas del III Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación Provincial, 1995.
- (1994): *Actas del IV Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación Provincial, 1996.
- (1996): *La Modalidad Lingüística Andaluza en el Aula (Actas de las I Jornadas sobre Modalidad Lingüística Andaluza)*, Sevilla, Alfar.
- (1998): *La Modalidad Lingüística Andaluza en el Aula (Actas de las II Jornadas sobre Modalidad Lingüística Andaluza)*, Huelva, ed. J. Carrasco.
- (1999): *Actas del V Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Huelva, ed. J. Carrasco.
- (2000): *Estudios sobre la enseñanza de la lengua en Andalucía*, Huelva, Publicaciones de la Consejería de Relaciones Institucionales (Junta de Andalucía).
- (2001): *Estudios sobre la modalidad lingüística andaluza en el aula*, Huelva, ed. J. Carrasco.
- (2002): *Modalidad lingüística andaluza, medios de comunicación y aula*, Huelva, ed. J. Carrasco.
- LAMÍQUIZ, V. (1982): "Sociolingüística andaluza y didáctica de la lengua española en Andalucía", en V. Lamíquiz y P. Carbonero, eds., 1982, pp. 185-192.
- (1990): "Enseñanza de la Lengua: una aproximación desde Andalucía", en J. Heras y otros, eds., 1990, pp. 31-38.

- (1996): “Situación sociolingüística de la comunidad andaluza”, en J. Heras y otros, eds., 1996, pp. 11-22.
- LAMÍQUIZ, V. y CARBONERO, P., eds. (1982): *Sociolingüística Andaluza, 1: Metodología y estudios*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad, 1985².
- LÓPEZ MORALES, H. (1993): “Política lingüística y planificación de la lengua materna”, en J. Heras y otros, eds., 1993, pp. 13-23.
- MARTÍN CID, M. (2001): “El aprendizaje del léxico: determinaciones de los entornos”, en J. Heras y otros, eds., 2001, pp. 219-226.
- MENDOZA, J.M^a (2001): “Caracterización demolingüística de las hablas andaluzas: notas léxicas”, en J. Heras y otros, eds., 2001, pp. 109-141.
- MORILLO-VELARDE, R. (2001): “La ecología dialectal como método de desarrollo sociolingüístico en el aula”, en J. Heras y otros, eds., 2001, pp. 143-166.
- MORENO, F., recop. (1990): *Estudios sobre variación lingüística*, Alcalá de Henares, Publicaciones de la Universidad.
- NARBONA, A. y ROPER, M., eds. (1997): *El habla andaluza (Actas del Congreso del Habla Andaluza)*, Sevilla, edit. Seminario Permanente del Habla Andaluza, Ayuntamiento - Universidad.
- ROMAINE, S. (1994): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel, 1996.
- ROPER, M. (1998): “La modalidad lingüística andaluza en el aula: actitudes y comportamientos sociolingüísticos”, en J. Heras y otros, eds., 1998, pp. 85-103.
- (2001): “Sociolingüística andaluza: problemas y perspectivas”, en P. Carbonero, dir., y R. Guillén, ed., 2001, pp. 21-48.
- ROPER, M. y PÉREZ SANTAMARÍA, F.J. (1998): *Sociolingüística Andaluza, 11: Análisis estadístico sociológico de los comportamientos lingüísticos en la ciudad de Sevilla*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad.
- SOLÀ, J. (1999): “Actitud de l'escola davant la norma”, en M. Vilà y A. Fargas, coords., 1999, pp. 9-21.
- TITONE, R. (1992): “Factores afectivos y psicolingüísticos en el aprendizaje de una variedad dialectal de lengua”, en J. Heras y otros, eds., 1992, pp. 35-45.
- TORREJÓN, V. (1999): “El método dialectal en lectura para escolares andaluces”, en J. Heras y otros, eds., 1999, pp. 193-200.
- TRIGO, J.M. (1985): “Reflexiones didácticas sobre el habla andaluza”, *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, vol. 8, pp. 187-204.
- (1997): *Marcas andaluzas: habla y cultura (Proyección didáctica)*, Sevilla, Guadalmena.
- VILÀ, M. y FARGAS, A., coords. (1999): *Normativa i ús de la llengua*, Barcelona, Graó.
- VILLENA, J.A. (1997): “Sociolingüística andaluza y sociolingüística del andaluz: Problemas y métodos”, en A. Narbona y M. Roper, eds., 1997, pp. 277-347.
- (1998): “Modelos ideales y pautas de pronunciación en la modalidad lingüística andaluza”, en J. Heras y otros, eds., 1998, pp. 31-64.