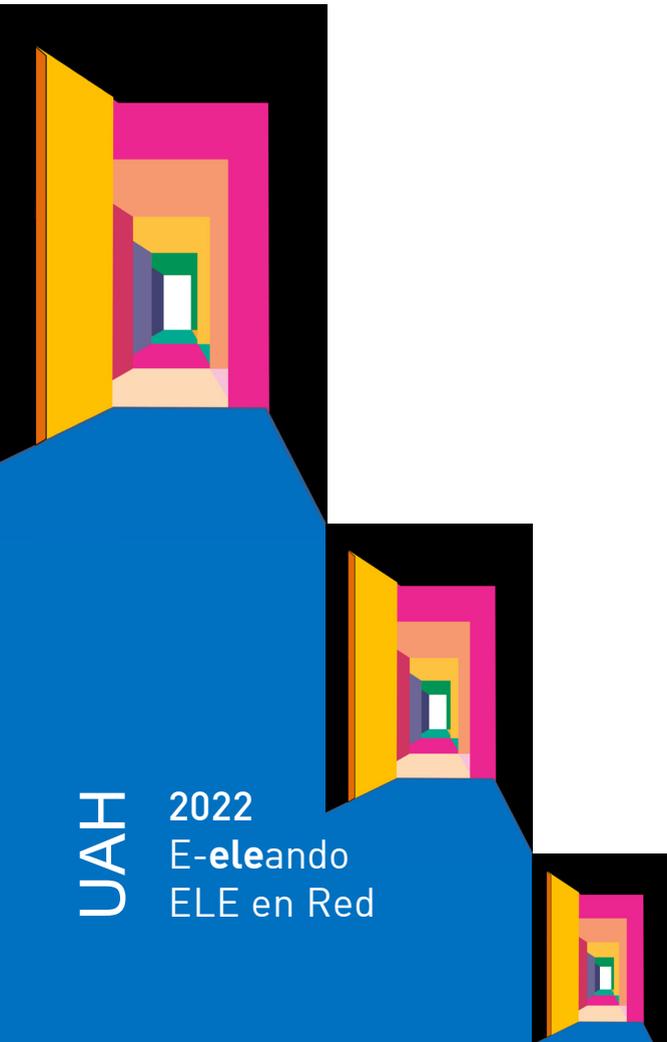


Presencia del andaluz en ELE / L2

María Teresa Molina Machés



UAH 2022
E-eleando
ELE en Red

25

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalíngua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.^a RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© María Teresa Molina Machés

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <http://www3.uah.es/e-eleando>
Correo electrónico: master.ele@uah.es

Editorial Universidad de Alcalá, 2022
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<http://www3.uah.es/e-eleando>

Presencia del andaluz en ELE / L2

María Teresa Molina Machés

Índice

1. INTRODUCCIÓN	2
2. QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR	4
2.1. La variación lingüística	4
2.2. Español correcto, estándar y vulgar	5
2.3. El español como lengua pluricéntrica	12
2.4. La internacionalidad del español: razones para su enseñanza	16
2.5. Las normas cultas en la enseñanza del español como LE/L2	19
3. EL ANDALUZ ENTRE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL	27
3.1. Del castellano al español	27
3.2. Las hablas andaluzas	32
3.2.1. Andaluz occidental	38
3.2.2. Andaluz oriental	43
3.3. La norma culta andaluza y su enseñanza en ELE/L2	46
4. LA PERCEPCIÓN DEL ANDALUZ	48
4.1. Sociolingüística cognitiva	48
4.2. Actitudes, ideología e identidad lingüística	52
4.3. Actitudes, ideología e identidad lingüística en torno al andaluz	59
4.3.1. De los andaluces	61
4.3.2. Hacia los andaluces	70
4.4. El andaluz y su reflejo en el mundo de ELE	76
5. CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	90

1. Introducción

En este trabajo se va a presentar un estado de la cuestión acerca de la presencia del andaluz en ELE/L2 desde una perspectiva sociolingüística. Para su realización, se ha recurrido a la lectura de diferentes libros en papel, investigaciones adquiridas de Internet en portales académicos y bibliográficos como, por ejemplo, *Dialnet* o *Academia.edu*, así como publicaciones en los medios de comunicación (artículos, programas, documentales, anuncios publicitarios) y en las redes sociales (*Twitter*, *Instagram*, *Youtube*).

Su estructura consta de tres apartados principales que, a su vez, se dividen en un conjunto de subapartados donde se tratan los temas y las nociones de dicho objeto de estudio. De acuerdo con los puntos señalados, la monografía se organiza en:

- *Qué español enseñar*
- *El andaluz entre las variedades del español*
- *La percepción del andaluz*

Esta publicación continúa la línea de investigación iniciada en mi Trabajo de Fin de Grado (TFG) de Estudios Hispánicos: *Actitudes Lingüísticas hacia el andaluz y su reflejo en las redes sociales*. Durante estos años de formación, incluido el correspondiente al Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (MUProfELE), he descubierto mi pasión hacia la Sociolingüística y la Dialectología, concretamente, hacia las variedades geográficas del español. Tal interés no es solo académico, también es a nivel personal, ya que soy andaluza y hablante de la variedad occidental.

Finalmente, los objetivos tenidos en cuenta en este estudio son los siguientes:

- Exponer el estado de la cuestión acerca del andaluz y sus variedades (occidental vs. oriental), y, hacia los aspectos que se pueden enseñar en el ámbito de la enseñanza de ELE/L2: la variedad culta andaluza y lo andaluz.
- Plantear cuáles son las diversas percepciones que se tiene de las hablas andaluzas, tanto a nivel lingüístico como sociocultural.
- Visibilizar el español como lengua que se caracteriza por su heterogeneidad, diversidad, multiplicidad y, además, hacer hincapié sobre lo que defiende la Política panhispánica.
- Informar sobre el enfoque que se le da a la enseñanza de la variedad culta andaluza y su reflejo en el mundo de ELE/L2.

2. Qué español enseñar

En este segundo apartado, titulado como el fundamental Moreno Fernández (2000), *Qué español enseñar*, se dedica a una de las cuestiones claves de la enseñanza del español como lengua extranjera (LE) o como segunda lengua (L2).

2.1. La variación lingüística

El concepto de variación lingüística aparece definido en el *Diccionario de términos en clase de ELE* del Centro Virtual Cervantes¹ como:

[...] el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional o *diafásica*, la variación sociocultural o *diatrática*, la variación geográfica o *diatópica* y la variación histórica o *diacrónica* (Centro Virtual Cervantes, 2021).

Dentro del marco de la variación pueden distinguirse dos tipos de variaciones lingüísticas:

- o La variación lingüística relacionada con el usuario tiene que ver con la interrelación entre variedad lingüística y características del hablante:

¹ Véase en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm

- a. Según su origen geográfico, se distingue entre *dialectos* o variedades *diatópicas*
- b. Según su formación cultural, se establecen distintos *niveles* de lengua o variedades *diatráticas*
- c. Según su edad o profesión, se distingue entre *jergas* o lenguas especiales
- o La variación lingüística determinada por el contexto de uso caracteriza los distintos registros de lengua, también llamados variedades funcionales o *diafásicas* (Centro Virtual Cervantes, 2021).

Directamente ligada a la variación está la *variable lingüística*, Moreno Fernández la define como un conjunto de expresiones de un mismo elemento, cada una de las cuales es una *variante lingüística*. Esto quiere decir que, dentro de una comunidad de habla (conjunto de personas que comparten una misma lengua y siguen las mismas normas, actitudes lingüísticas y las mismas reglas de uso), hay unos criterios y patrones sociolingüísticos propios. Cabe destacar que, en cada comunidad de habla, se establece cuáles han de ser las variantes lingüísticas que deberán emplearse según los diversos factores sociales y contextuales que se den. En los distintos niveles lingüísticos (fonético-fonológico, gramatical, léxico, etc.) hay una gran cantidad de variables que vienen determinadas por factores extralingüísticos como la variable social “sexo”, la variable social “edad”, la variable “clase social”, la variable “nivel de instrucción”, la variable social “profesión”, la variable “procedencia y barrios”, y por último, la variable “raza y etnia” (Moreno Fernández, 1998: 33-70).

La dialectología, primero, y luego, la sociolingüística, han demostrado que las lenguas experimentan variación. Esta puede ser percibida por parte de los hablantes de diferentes comunidades de habla y, en ocasiones, este hecho provoca que los individuos mantengan una serie de creencias y actitudes lingüísticas respecto a su identidad y conciencia de su variedad lingüística (Molina Machés, 2020: 4). A lo largo de esta investigación, se tratarán ciertos aspectos en relación con la percepción del andaluz y las actitudes, ideología e identidad lingüística que se tiene en la sociedad actual y su reflejo en el mundo de ELE/L2.

2.2. Español correcto, estándar y vulgar

Una de las cuestiones importantes que se va a tratar en este tema de investigación es la distinción entre el español correcto, es decir, el normativo, el español estándar y el vulgar. Esto se debe a la necesidad de establecer los parámetros significativos que persisten entre cada uno de ellos. Actualmente, los hablantes

sí son reconocedores de ambas diferencias, pero no saben explicar el por qué y cuáles son los rasgos que los caracterizan. Por tanto, es preciso definir dichos conceptos y, aun más, cuando se habla del ámbito de la enseñanza del español como LE/L2.

Para poder definir los términos de *español correcto*, *estándar* y *vulgar*, resulta necesario mencionar a Eugenio Coseriu y su estudio sobre *Sistema, norma y habla* (1952). En primer lugar, dicho lingüista defiende que “no hay que identificar *norma* con la manera correcta de hablar impuesta por una valoración subjetiva [...] se manifiesta en el cómo se dice, no en el cómo se debe decir, aunque esta última tome elementos de la primera” (1973 [1952]: 90). Coseriu destaca que “la *norma* es la realización ‘colectiva’ del sistema, que contiene el sistema mismo y, además, los elementos funcionalmente ‘no-pertinentes’, pero normales en el hablar de una comunidad”. Así pues, en este caso, el concepto de *español estándar* está relacionado con el *habla* que, según Coseriu, es “la realización individual-concreta de la norma, que contiene la norma misma y, además, la originalidad expresiva de los individuos hablantes” (1973 [1952]: 97-98). Y, por último, el español vulgar es aquella forma de hablar o el propio *habla* que un individuo tiene cuya caracterización está en que no se sujeta a la norma hispánica establecida, por tanto, predomina el uso de los vulgarismos, el empleo de las incorrecciones, las agramaticalizaciones, etc.

En el discurso de presentación del *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), llevado a cabo por el director de la Real Academia Española, en aquel entonces, Víctor García de la Concha, se valora el servicio de esta a la unidad del español destacando lo que se dice en el propio escudo de la Academia: “Limpia, fija y da esplendor” (García de la Concha, 2005: 1). En el prólogo aparece el término de *norma* definido como un “conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado recto” y, además, se señala que “lo que las Academias hacen es registrar el consenso de la comunidad de los hispanohablantes y declarar norma, en el sentido de regla, lo que estos han convertido en hábito de corrección, siguiendo los modelos de la escritura o del habla considerados cultos” (*Diccionario panhispánico de dudas*, 2005: XI).

Gracias a la realización de esta obra, los hablantes pueden resolver las dudas concretas que les envuelven debido al uso diario del español. Del mismo modo, su objetivo se fundamenta en la recomendación de diferentes procesos que la propia lengua experimenta debido a su uso social, a la aparición de neologismos

y extranjerismos y, especialmente, a la defensa de la unidad en la amplia diversidad hispanohablante.

En definitiva, la finalidad que tiene es la de ser un instrumento eficaz que se caracteriza por tener la capacidad de reforzar la unidad de la lengua española pudiendo:

Aclarar la norma establecida y atender a la vez a lo que algunos lingüistas llaman norma en realización; de ahí que oriente también sobre lo no fijado y formule propuestas guiadas por la prudencia y el ideal de unidad lingüística. Ello lo convierte en una obra abierta, que nace con el propósito declarado de mantener una actualización continua. No se dirige a especialistas, sino al público hispanohablante en general (*Diccionario panhispánico de dudas*, 2005: XII).

La RAE y la ASALE se dedican a resolver una gran cantidad de planteamientos y cuestiones a través de respuestas consensuadas entre las distintas academias, basándose en el respeto hacia la variedad lingüística que presenta el español y reafirmando su unidad plena. No obstante, el propósito fundamental que plantean se estructura en dos sentidos que concuerdan entre sí: el primero, está en clarificar el valor y el significado de la norma como encargada de establecer lo que es o no es correcto dentro de la lengua española y, el segundo, se basa en presidir aquello que no se ha establecido como culto o normativo y ofrecer una gran cantidad de propuestas que se dirijan hacia el ideal de la unidad lingüística (*Diccionario panhispánico de dudas*, 2005: XI).

Según Dámaso Alonso (1978), en su discurso con motivo del Premio Miguel de Cervantes defendió “la unidad básica” y “el modo de hablar de los hombres cultos en cualquier país de nuestra lengua para impedir los avances del vulgarismo destructor.” Además, hizo mención del deber que tienen los lingüistas de trabajar por el español desde una perspectiva determinada por el sentimiento de respeto y honradez:

[...] como el que suele existir alrededor de un niño al que le espera un gran destino. El destino de nuestra lengua es el de ser vehículo de hermandad, de paz y de cultura entre los cientos y cientos de millones de seres que, en proporción siempre creciente, la han de hablar en el siglo XXI y en los siglos y siglos de un largo porvenir (Alonso, 2014).

De acuerdo con la denominación de los términos que conforman el plano lingüístico de la lengua española, Moreno Fernández destaca que el término de *español correcto* se asocia al de la *lengua culta*, es decir, se define por “los usos cultos de cada uno de los geolectos” y, además, que “hablamos de una lengua culta a partir de la cual se construye una norma culta” (Moreno Fernández, 2000: 68). Esto conlleva a que la lengua culta es “el habla de las personas mejor instruidas y más prestigiosas de una comunidad”, que “se accede por medio de la instrucción superior, con un protagonismo singular de la lengua escrita” (Moreno Fernández, 2010: 20).

En el caso de la *lengua vulgar* o *popular*, es aquella que “se manifiesta principal, aunque no exclusivamente, en los hablantes de estratos socioculturales medios y bajos” y en ella “se encuentran numerosos rasgos dialectales, arcaizantes, coloquiales y vulgares que afectan a todos los niveles lingüísticos” (Moreno Fernández, 2010: 20).

Sobre lo correcto e incorrecto de una lengua, el autor opina que, como se ha mencionado anteriormente, en el panorama hispánico la corrección la lleva a cabo la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Igualmente, insiste en que los lingüistas luchen por la lingüística aplicada o aplicable y, por supuesto, que los docentes de ELE cuando hablen del *español estándar* “no se conformen con los recursos de su realidad subjetiva” (Moreno Fernández, 2000: 72). Pese a que la lengua española siempre haya contado con un modelo normativo a seguir, en su enseñanza como lengua extranjera se requiere de una búsqueda hacia un modelo lingüístico que recopile aquellos usos más correctos y de los hablantes cultos. Un claro ejemplo es el de la Real Academia Española que, desde 1713, ha seguido rindiéndole culto y homenaje a la autoridad, pero que también adquiere el papel de examinadora: “si la academia sanciona algo, se admite la sanción con pocas o nulas discusiones” (Moreno Fernández, 2000: 74).

En esta misma publicación, el autor hace referencia a Lope Blanch (1991), quien señala la existencia de “una norma lingüística hispánica, que sería el paradigma ejemplar al que todos –o, siquiera, muchos– aspiramos cuando tratamos de hablar bien” (Moreno Fernández, 2000: 76).

Conforme con Lope Blanch, esa norma lingüística es un paradigma idealizado que, en este caso, es el *español estándar* donde el hablante selecciona, codifica y acepta una serie de normas que definen cuáles son los usos correctos de una lengua tanto a nivel gramatical como a nivel ortográfico. Existen dos tipos de estandarización: una monocéntrica y otra policéntrica. En cuanto al español, su estandarización es monocéntrica ya que posee el mismo conjunto de reglas de forma universal, es decir, un mismo modelo ortográfico, gramatical y léxico compartido por todos los hablantes del mundo hispanohablante. Asimismo, la estandarización puede ser endonormativa (un modelo del mismo país) o exonormativa (varios modelos de uso de diferentes países). La lengua española tiene una estandarización exonormativa porque las decisiones sobre los usos y las normas son tomadas por parte de la ASALE. Además, afirma Moreno Fernández que:

la *norma culta* del español, la que ha de servir de modelo para la estandarización monocéntrica y para la enseñanza, no es única sino múltiple [...] no existe una sola comunidad de habla cuyos hablantes más prestigiosos deban servir de referencia lingüística exclusiva y obligatoria para el resto del mundo hispánico. Estamos ante un caso de estandarización monocéntrica (norma académica única) construida sobre una realidad multinormativa (norma culta policéntrica) (Moreno Fernández, 2000: 77-76).

Seguidamente, el autor resalta la necesidad de mantener la estandarización monocéntrica ya que durante siglos atrás ha sido satisfactoria. Sin embargo, advierte que “no siempre es posible la aplicación del mecanismo de la preferencia normativa [...] se habla de equivalencia normativa: se trata de relación entre usos aceptados como correctos sobre los que no se emite un juicio de preferencia” (Moreno Fernández, 2000: 79), esto es, por ejemplo: el empleo del “ustedes” conjugado en 2ª persona del plural, la realización del seseo, etc.

En el II Congreso Internacional de la Lengua Española sobre *El español en la sociedad de la información* celebrado en Valladolid en el año 2001, Violeta Demonte Barreto defiende que el concepto de *lengua* o *dialecto estándar* es, metafóricamente hablando, “ese inmedible sentimiento de cada hablante de que alguien situado frente a él habla como hay que hablar”, es decir, “es el modelo lingüístico, el canon implícito que se emplea para describir una determinada lengua a lo largo de toda su extensión geográfica” (Demonte Barreto, 2001: 1). Así pues, la autora cita las definiciones de *estándar* que otros autores han señalado como:

[...] aquella forma de lengua que se impone en un país dado, frente a las variedades sociales o locales. Es el medio de comunicación más adecuado que emplean comúnmente personas que son capaces de servirse de otras variedades. Se trata generalmente de la lengua escrita y propia de las relaciones oficiales. La difunden la escuela y los medios de comunicación (Dubois et al. 1973: s.v. *standard*, traducción de Pascual y Prieto de los Mozos 1998: 3).

[...] una intersección de lectos, o dicho sea con mayor precisión, como una variedad convencionalmente superpuesta al conjunto de variedades geográficas, sociales y estilísticas de una lengua (O'Grady, Dobrovolsky y Aronoff 1997: 510, traducción de Pascual y Prieta de los Mozos 1998: n. 6).

[...] la lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada e institucionalizada históricamente, con carácter suprarregional, que está por encima de la(s) lengua(s) coloquiale(s) y los dialectos y es normalizada y transmitida de acuerdo con las normas del uso oral y escrito correcto. Al ser el medio de intercomprensión más amplio y extendido, se transmite en las escuelas y favorece el ascenso social: frente a los dialectos y sociolectos, es el medio de comunicación más abstracto y de mayor extensión social (Lewandowski 1982: 201).

Violeta Demonte indica que la noción de lengua estándar, en este caso, el *español estándar*, se enfrenta al dilema de no estar definido, descrito o delimitado por normas político-lingüísticas. También, señala que, al ser un instrumento propio de los hablantes, “es susceptible de cambios que dependen más de la voluntad de los usuarios que de sus propiedades específicas y constituye una entidad heterogénea –social, convencional, política, lingüística– tanto en su origen como en sus límites y contenidos” (Demonte Barreto, 2001: 1). A su vez, destaca la *estandarización* como un hecho imprescindible que asegura la unidad y el uso de la lengua española en toda su diversidad lingüística y apoya la idea de que los investigadores deben definir o fijar institucionalmente cuáles son los rasgos actuales propios del español estándar.

En cuanto al término del *español correcto* o *español normativo*, cabe destacar el estudio publicado en 2005 sobre *Por qué la Real Academia Española es modelo de norma lingüística* de Antoni Nomdedeu Rull. En él se puede apreciar cómo el autor menciona un conjunto de definiciones que diversos autores han propuesto para indicar el significado de *norma lingüística*. En primer lugar, el autor opina que es un concepto que posee diferentes significados que tienen relación con aquello que es lo “normal” y, a su vez, “prescriptivo”. Para ello, Nomdedeu Rull

defiende que una norma lingüística se rige por una norma prescriptiva, que es la encargada de especificar cuáles son los criterios lingüísticos que reglamentan los usos correctos, en este caso, de la lengua española y, por otro lado, una norma descriptiva que describe aquellos usos de forma no reglamentada. Según el autor, “los conceptos de norma y uso se complementan: la norma regula el uso y el uso modifica la norma. Y el principal instrumento que deposita la norma es el diccionario” (Nomdedeu Rull, 2005: 453).

Por su parte, J. M. Blecua (2001) declara que “el término *norma* ha ido adquiriendo unos valores de significado que a veces lo hacen algo confuso por culpa de su polisemia y que nunca termina de quedar clara cuál es su relación con los valores de *lengua estándar*” (Nomdedeu Rull, 2005: 453).

Martínez de Sousa (2001: 41) se pronuncia en los siguientes términos:

los conceptos de norma, uso y autoridad se encuentran ligados a la normalización y al estilo. La norma, desde el punto de vista lingüístico, es la regla restrictiva que define lo que se puede emplear en el uso de una lengua, lo que supone la existencia de unos usos considerados correctos y otros considerados incorrectos, definidos ambos en las gramáticas y ortografías normativas y en los diccionarios del mismo corte” (Nomdedeu Rull, 2005: 453).

Otro autor que menciona Nomdedeu Rull es a C. Garriga (2005), quien señala que la “norma nace del uso” y que “las gramáticas de las lenguas se suelen elaborar para describir, para regular las conductas lingüísticas. Pero como no se puede regular lo desconocido, hay que empezar por describir la lengua” (Nomdedeu Rull, 2005: 454).

Tras ello, Nomdedeu Rull remarca el papel fundamental que adquiere la Real Academia Española (RAE) en el marco lingüístico e institucional del español, ya que es la institución oficial encargada de dirigir y llevar a cabo la norma lingüística, es decir, el *español correcto*. Según los Estatutos aprobados por los Reales Decretos (1774-1980), la RAE se rige como:

Artículo 1. La Academia es una institución con personalidad jurídica propia que tiene como misión principal velar por que los cambios que experimente la Lengua Española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico. Debe cuidar igualmente de que esta evolución conserve el genio propio de la lengua, tal como

ha ido consolidándose con el correr de los siglos, así como de establecer y difundir los criterios de propiedad y corrección, y de contribuir a su esplendor (Nomdedeu Rull, 2005: 456).

Para concluir, en este subapartado se ha realizado un recorrido a través de lo que un conjunto de autores ha considerado qué es el *español correcto, estándar y vulgar*. Así pues, se han ido señalando ciertos aspectos que se defienden en el prólogo del *Diccionario panhispánico de dudas* y que la RAE junto con la ASALE mantienen según sus criterios lingüístico-normativos.

2.3. El español como lengua pluricéntrica

Una vez vista la distinción entre los términos de norma lingüística y estándar, concretamente, el español *correcto*, el *estándar* y el *vulgar*, es preciso destacar la concepción del español como una lengua pluricéntrica. Esto quiere decir que la lengua española posee “más de un centro lingüístico donde se origina el estándar” (Maldonado, 2012: 96).

Como se ha mencionado anteriormente, la lengua española se caracteriza por tener un conjunto de normas cultas, que representan “diferentes modelos de referencia para la actuación lingüística” de todos los hispanohablantes (Jové Navarro, 2019: 12).

Según Amorós-Negre y Prieto (2017: 250), los modelos de referencia de una lengua son aquellas “variedades paramétricas, ejemplares o estándares propias” de los hablantes que tienen un nivel de instrucción alto y se ven en una situación formal o de distanciamiento comunicativo. Para la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), “el español, por su carácter de lengua supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común” (RAE y ASALE, 2004: 9).

La lengua española tiene un pluricentrismo de carácter asimétrico, lo que supone que todas las normas lingüísticas no son consideradas de igual forma o no tienen la misma valoración en el mundo hispanohablante. Esto se debe a que existe en el mundo de las lenguas una visión jerárquica que provoca una aceptación o una tendencia hacia ciertas variedades frente a otras posicionándolas en una estructura o estatus piramidal (Senz, 2011: 28).

Respecto al pluricentrismo, Greußlich afirma que “se refiere a culturas lingüísticas supranacionales y no atañe a variedades que, no solo históricamente hablando, sino también en su sincronía, son –todavía– variedades diatópicas en el sentido de que sus propios hablantes reconocen su arraigo a una determinada región” (Greußlich, 2015: 66). Además, el autor sostiene que hay ciertos factores como la globalización o la dicotomía que pueden afectar a la hora de establecer cuáles son las variedades estándares (Jové Navarro, 2019: 14).

Por su parte, Oesterreicher indica que el “pluricentrismo implica en cierta medida casi siempre parcialidad interpretativa y puede, incluso, representar diferentes tipos de coexistencia conflictiva” (Oesterreicher, 2002: 287).

En la publicación *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, Mireya Maldonado Cárdenas define el carácter pluricéntrico del español como:

[...] una lengua con ciertos rasgos ejemplares que no son reconocidos homogéneamente en todo el territorio hispanohablante [...] lo esencial del fenómeno pluricéntrico no es la comprobación de la existencia de una forma en determinado lugar. Lo esencial es el estatus y ubicación de esas formas dentro del espacio variacional definido por el estándar correspondiente (Azevedo, 2013: 364).

Resulta necesario recordar la mención del Prólogo del *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), donde el pluricentrismo se presenta en la normativa que ejercen la RAE y la ASALE en la defensa de la “unidad en la diversidad” (Jové Navarro, 2019: 17). Esta ideología lingüística de carácter innovador propugna la integración respetando las diversidades de cada una de las variedades, así como la idea de establecer un punto de contraste con anteriores intentos de unificación y uniformidad (Senz, 2011: 193).

Ahora bien, en este subapartado se va a nombrar a una serie de autores que han tratado de resolver, de forma general, el discutible planteamiento sobre las diferentes variedades que posee el español como lengua histórica que es. Primeramente, el español es una lengua multiforme porque presenta una serie de variedades sociolectales y geolectales. Moreno Fernández (2000) señala que el Anuario del Instituto Cervantes destacó en el año 1998 una serie de características del español como, por ejemplo: su carácter homogéneo e internacional, que es una lengua geográficamente compacta y en expansión, su rasgo cultural de primer orden y, por último, el nivel tan alto que presenta el dominio hispanohablante en todo el mundo (Moreno Fernández, 2000: 15-16). Con este anuario

se trató visualizar de forma cuantitativa el notable peso que tiene la lengua española a nivel internacional. Del mismo modo, esta lengua no puede ser concebida como una realidad concreta sino como un sistema que aglutina diversas variedades, es decir, 'manifestaciones' lingüísticas europeas, americanas y africanas, inclusive las hablas criollas hispánicas y las modalidades judeo-españolas (Moreno Fernández, 2000: 15-16).

Cada área hispanohablante toma la decisión de utilizar la denominación de *español* o el de *castellano*, debido a cuestiones muy diversas y complejas de trazar que se alejan de la pluralidad de normas. Según Moreno Fernández, la inclinación hacia uno u otro vocablo se basa en razones políticas o constitucionales como, por ejemplo, el caso de España que oficializó el término *castellano* frente al uso de *español* por parte de los países hispanoamericanos. No obstante, Moreno Fernández indica que en la actualidad se emplea de manera internacional y universal los conceptos de *lengua española* o *español*.

Por consiguiente, destaca que el español es definido internacionalmente como una única lengua que posee un conjunto de variedades, produciéndose una homogeneización mundial a causa de la influencia de los medios de comunicación, donde apenas suceden rechazos o desprecios hacia las variedades lingüísticas del español y a sus hablantes y que las empresas pueden decantarse por el uso de un término u otro: castellano vs. español (Moreno Fernández, 2000: 20). Además, afirma que se caracteriza por ser una lengua coiné y por tener una homogeneidad lingüística, sobre todo, en los niveles cultos. Esto significa que, desde una concepción estructuralista, el español se compone de diferentes sistemas geolectales que se manifiestan en zonas de habla muy concretas.

Ángel López (1998) señala que el español no es una "realidad objetiva, sino una categoría mental prototípica a la que adscribimos todas sus variedades dialectales" (Moreno Fernández, 2000: 22). Así pues, la lengua española abarca una serie de variedades sociolingüísticas y geolingüísticas donde cada hablante adquirirá una de ellas en concreto según las variables externas como el grupo social y la zona geográfica a la que pertenezca, el tiempo y la situación o el contexto en la que se encuentre (diafasía, diastratía, diatopía y diacronía).

Siguiendo esta línea, Moreno Fernández destaca que:

España y América comparten, no solamente los rasgos de lo que podemos llamar un español general, sino también la inmensa mayoría de los hechos lingüísticos que

se manifiestan como variables. Esto ocurre sobre todo en el terreno de la variación fonético-fonológica y en el de la gramática; España no es uniforme lingüísticamente, pero es que América, en contra de la impresión que muchos tienen y que a veces se ha podido dar desde España, tampoco lo es, ni mucho menos [...] (Moreno Fernández, 2000: 35-36).

Asimismo, Moreno Fernández propone la siguiente diferenciación entre una serie de zonas donde se manifiesta una variedad lingüística distinta (Moreno Fernández, 2000: 38):

- América²:
 - A1. Área caribeña (usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo)
 - A2. Área mexicana y centroamericana (usos de la ciudad de México y otras zonas significativas)
 - A3. Área andina (usos de Bogotá, La Paz o Lima)
 - A4. Área rioplatense y del Chaco (usos de Buenos Aires, Montevideo o de Asunción)
 - A5. Área chilena (usos de Santiago de Chile)
- España³:
 - E1. Área Castellana (usos de Madrid o Burgos)
 - E2. Área Andaluza (usos de Sevilla, Málaga o Granada)
 - E3. Área Canaria (usos de Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)

Es importante destacar que estas ocho áreas mantienen entre ellas rasgos lingüísticos en común, concretamente en la norma culta, pero también, aspectos diferenciadores como el seseo, el voseo, el rotacismo y el lambdacismo o la lateralización, entre otros. Todo esto se produce gracias al pluricentrismo que define a la propia lengua española.

Finalmente, en este subapartado se ha destacado la concepción del español como lengua pluricéntrica y, seguidamente, se ha mencionado los aspectos destacados por los autores de acuerdo con las diferentes variedades lingüísticas que conforman a la lengua española.

²“El español de América no es una variedad de la lengua, sino un conjunto de variedades diferentes entre sí y con una personalidad bien marcada y forjada a golpes de historia y geografía” (Moreno Fernández, 2010: 48).

³“El español de España no existe como modalidad, sino que es un complejo de hablas, en algunos casos muy distantes entre sí, que responden a normas cultas diferenciadas [...] además, goza de un reconocimiento muy generalizado” (Moreno Fernández, 2010: 70).

2.4. La internacionalidad del español: razones para su enseñanza

La cuestión de por qué se enseña o se debe enseñar español obliga a unas respuestas que no solo ofrecen peculiaridades de carácter lingüístico sino también de aspectos socioculturales. El Instituto Cervantes⁴ se ha encargado de promocionar y enseñar tanto la lengua española como la cultura de todos los países hispanohablantes desde el año 1991.

Según el Instituto Cervantes, el español es la segunda lengua más hablada del mundo con un notable número de 500 millones de hablantes que la utilizan como instrumento de comunicación internacional. También, es la segunda lengua que posee mayor número de hablantes nativos y cuya demanda ha ido aumentando en estos últimos años.

La lengua española resulta ser la lengua oficial en más de 20 países, por tanto, no solo posee una gran riqueza y variedad lingüística sino que además se caracteriza por tener una gran cantidad de diferentes aspectos socioculturales (gastronomía, arte, música, literatura, etc.). Cabe señalar que España es el segundo país del mundo con más lugares declarados por la UNESCO Patrimonio Mundial de la Humanidad. Esto significa que un hablante extranjero puede sentirse atraído hacia el español por diversas razones como, por ejemplo: tener un gran interés por conocer España u otros países latinoamericanos, poder acercarse más a la cultura social y tradicional española e hispanoamericana, entre otros.

Para responder a la pregunta de por qué se estudia español o, mejor dicho, cuáles son las razones para su enseñanza, es importante indicar ciertas características que tienen relación con el mundo de las finanzas y de la economía. En primer lugar, el informe que publicó en 2017 el British Council titulado como *Idiomas para el futuro* señala que el español es necesario utilizarlo en todos los ámbitos profesionales y que su proceso de aprendizaje puede resultar factible y atrayente. En segundo lugar, dentro del llamado Grupo de los 20 (G-20)⁵ se encuentran cuatro países cuya lengua oficial es el español. Este hecho supone la notable presencia de la lengua española en el mundo de los negocios

⁴ El Instituto Cervantes es una organización pública española que ha sido creada en 1991 por el gobierno español, y que posee más de 70 sedes situadas en diferentes países de todo el mundo.

⁵ El grupo de los 20 (G-20) se fundó en el año 1999 y está compuesto por 19 países de diversos continentes junto con la Unión Europea (UE). Los objetivos que persigue este grupo son, principalmente, establecer foros internacionales de debate donde se traten temas político-económicos como, por ejemplo: la regulación del mercado o la estabilidad internacional financiera.

internacionales. Por último, dentro del manejo de las redes sociales, las aplicaciones y los medios digitales oficiales, el español se considera la segunda lengua más empleada en Internet.

Ya en el informe de 2018 titulado *El español: una lengua viva* que fue publicado por el Instituto Cervantes se enfatizan los siguientes aspectos:

- El interés por aprender español es especialmente intenso en los dos principales países anglófonos: Estados Unidos y el Reino Unido.
- En Estados Unidos, el español es el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza.
- El número de alumnos matriculados en cursos de español en las universidades estadounidenses supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas.
- En el Reino Unido, el español sigue siendo percibido como la lengua más importante para el futuro, incluso después del Brexit.
- En la UE, Francia, Suecia y Dinamarca destacan especialmente por el estudio del español como lengua extranjera en la educación secundaria superior (Instituto Cervantes, 2018: 2).

Gracias al progreso informático y a las innovaciones tecnológicas, aprender español resulta más fácil hacerlo desde cualquier parte del mundo. Actualmente, las redes sociales cuentan con usuarios virtuales que se encargan tanto de enseñar el español (contenidos socioculturales, vocabulario, aspectos gramaticales...) como de fomentar todo lo que conlleva el mundo hispanohablante (países, gastronomía, música...). Un claro ejemplo de ello son: *Instagram*, *YouTube*, *TikTok* o *Twitter*, donde aparece una inmensa cantidad de cuentas cuyos usuarios publican este contenido tan concreto a través de *posts*, ilustraciones, viñetas, imágenes, *tweets* y vídeos. Otro aspecto innovador es el de la creación de *apps* o aplicaciones específicas para aprender la lengua española e incluso para traducir textos de una lengua concreta al español y viceversa. En este caso, las más relevantes son: *Google Translate*, *Duolingo*, *Tinycards*, *Babel*, *Busuu*, *Tandem*, *Memrise*, *Hi Native*, *94 Segundos* y *Mosalingua*. Igualmente, se dan *apps* que trabajan con la comprensión auditiva y sirven para aprender, mejorar o practicar el español. Para ello, estas aplicaciones aportan contenido auditivo, es

decir, audios o *podcasts* de diferentes temáticas. De todas ellas, cabe destacar: *Latin ELE Podcast*, *Latinos en el Extranjero*, *Coffee Break Spanish*, *Spanish Answers* y *Learn Spanish in your car*, entre otras.

Para el impulso del español de manera institucional e internacional, se ha de mencionar la labor que ejercen el Instituto Cervantes⁶, la Real Academia Española (RAE), la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), la Fundación del Español Urgente (Fundéu) y la Federación de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE). Su trabajo se refleja en el mundo digital y de las redes sociales ya que son las encargadas de visibilizar el español como lengua pluricéntrica y de resolver las dudas de los hispanohablantes sean o no nativos. Además, la existencia de Escuelas Oficiales de Idiomas, Academias de Español como Lengua Extranjera y Colegios Españoles, ya sean dentro de un país cuya lengua oficial o cooficial sea la española como en el extranjero, fomentan y motivan el aprendizaje del español como LE/L2.

Por otro lado, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España ofrece cada año una serie de becas como, por ejemplo, la de Auxiliares de Conversación de Lengua Española o la de Lectorados MAEC-AECID, con el fin de promover en países del extranjero la lengua española en todo su amplio abanico lingüístico y sociocultural en los ámbitos de la enseñanza reglada. Asimismo, una de las becas más solicitadas en España por parte de hablantes extranjeros es el programa de intercambio llamado Erasmus+, efectuada por la Comisión Europea y gestionada por el Servicio Español para la internacionalización de la Educación (SEPIE) y el Instituto de la Juventud (INJUVE). Gracias a esta beca, se promueve la educación universitaria española, el turismo del país y favorece el conocimiento lingüístico y sociocultural de la comunidad española.

En el caso de los medios de comunicación, existe una gran cantidad de campañas publicitarias públicas o privadas que, junto con el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo del Gobierno de España y, en ocasiones, la UNESCO, realizan anuncios o *spots* publicitarios cuyo objetivo es dar a conocer lugares de España, tradiciones populares, gastronomía española, etc. Este tipo de publicidad

⁶ El Instituto Cervantes cuenta con una plataforma virtual llamada Aula Virtual de Español (AVE), donde los aprendientes pueden prepararse en línea para el examen del DELE. Además, ofrece una gran cantidad de actividades interactivas y multimedia, herramientas para facilitar el proceso de aprendizaje, aporta un sistema de evaluación y presenta una variedad de cursos con material didáctico de diferentes temáticas y finalidades.

incrementa el turismo extranjero, proporciona un acercamiento hacia el español y acrecienta el interés hacia las riquezas lingüísticas y socioculturales del país.

Para concluir, en este subapartado se ha ido mencionando un conjunto de datos y razones que responden al interés que prevalece hacia el español y su difusión de manera internacional. Como se ha visto, un individuo puede tomar la decisión de querer aprender la lengua española no solo por motivos personales que tienen que ver con aspectos lingüísticos y socioculturales (diversidad y variedad lingüística, amplio abanico cultural, etc.), sino también, por causas profesionales (presencia del español en diferentes ámbitos del mundo laboral, oficiales e internacionales). Del mismo modo, se ha comentado una serie de procedimientos (redes sociales, aplicaciones, *podcasts*, *apps*, becas, academias, programas de intercambio...) que actualmente se llevan a cabo para favorecer, proliferar y reflejar la lengua española en su totalidad ante los futuros aprendientes del español como LE/L2.

2.5. Las normas cultas en la enseñanza del español como LE/L2

Como último subapartado, se va a plantear la cuestión de la enseñanza del español como lengua extranjera (LE) o lengua segunda (L2) frente a la problemática que se da debido al amplio panorama lingüístico que tiene dicha lengua. Para ello, se va a mencionar cuáles son las normas cultas que se pueden llevar a cabo en el proceso de enseñanza y las posiciones que deberán tomar los docentes de este ámbito concreto.

Antes que nada, se ha de señalar la gran dificultad a la que se enfrenta la enseñanza del español como LE/L2 a causa de los diversos contextos tanto por parte de los aprendientes como del profesor. Asimismo, los docentes de español tienen que preparar sus clases estableciendo unos objetivos, una metodología y un proceso de enseñanza que se adapte según las necesidades de sus estudiantes.

En efecto, cuando se enseña una lengua, en este caso el español, surge la pregunta de ¿qué español se debe enseñar? o ¿qué modelo lingüístico se ha de seguir? Y, frente a esto, se tiene que añadir el hecho de que, en ocasiones, el docente no está completamente formado, carece de información disponible o simplemente no sabe cómo solucionar la compleja situación lingüística que presenta esta lengua. A su vez, se debe contar con: “que los profesores hispanohablantes

pueden tener orígenes geolingüísticos y sociolingüísticos muy diversos, que los alumnos pueden necesitar aprender español para fines muy diferentes, y, que los alumnos van a poder utilizar el español que han aprendido en distintas regiones hispánicas y en diferentes situaciones sociales” (Moreno Fernández, 2000: 10).

Resulta necesario que en la docencia de este ámbito concreto se pueda establecer una adecuada formación y un amplio abanico informativo acerca del qué y cómo enseñar. Como en una inmensa mayoría de situaciones, los profesores no están cualificados debido al intrusismo laboral como, por ejemplo: el caso de los españoles por el mundo que se dedican a enseñar su lengua porque son hablantes nativos, lo ideal sería que el docente esté formado adecuadamente y sea consciente de la realidad lingüística que presenta la lengua española. Por tanto, tiene que estar capacitado para poder enseñarle a sus alumnos los aspectos lingüísticos y socioculturales y, por supuesto, el conocimiento de las variedades existentes en el mundo hispanohablante, es decir, el pluricentrismo que presenta el español.

A continuación, es imprescindible que el docente de ELE sea conocedor de la distinción entre lo que es lenguaje normativo, estándar y vulgar para que sus estudiantes sean capaces de aprender un uso correcto dependiendo de la situación comunicativa en la que se enfrente. También, Moreno Fernández (2000-2010) destaca la importancia de enseñar adecuadamente las condiciones de uso de estos rasgos con una explicación acertada y con ejemplos reales que estén contextualizados.

Si se propone un enfoque comunicativo en el aula de ELE, será necesario que al alumno se le ofrezcan actividades y ejemplos contextualizados y, por supuesto, todas las funciones lingüísticas que pueden tener: saludarse, despedirse, preguntar, etc. No obstante, esta tarea no resulta nada fácil debido a la diversidad lingüística que presenta el español. Esto supone que hay cierta complejidad a la hora de proponer situaciones comunicativas reales donde los estudiantes puedan identificar las variedades estilísticas frente a las variedades sociolingüísticas y geolingüísticas. La dificultad principal está en que los usos, las funciones y los contextos comunicativos son heterogéneos en los hispanohablantes. Igualmente, estos problemas también se presentan a la hora de elaborar manuales de ELE porque se carece de información o estudio hacia las variedades estilísticas de las diversas zonas geográficas donde se habla la lengua española. Dentro de la enseñanza de ELE, existe una gran cantidad de materiales didácticos (manuales,

libros del profesor, libros del alumno, diccionarios, etc.) creados en España. Sin embargo, no todos satisfacen las necesidades de los aprendices extranjeros debido a la deficiencia que muestran los contextos comunicativos. Pasa exactamente lo mismo con los materiales realizados en países como México o Argentina, que muchos aprendices españoles no los consideran como adecuados:

La contextualización y la adecuación de los elementos lingüísticos al contexto son sumamente importantes en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua y estos aspectos también han de integrarse en el modelo de la lengua. [...] El éxito de unos materiales de español como lengua extranjera tiene mucho que ver con ese proceso de abstracción o de generalización y con la forma en que se plasma al manipular la información lingüística (geolingüística, sociolingüística), la pragmática (quién dice que, a quién, para qué) y la situacional (dónde, cuándo, con quién) (Moreno Fernández, 2000: 57).

Según Moreno Fernández (2000), una buena enseñanza de español como lengua extranjera es aquella que posee contenidos didácticos basados en la resolución de las necesidades de los estudiantes. A ello, se le deberá tener en cuenta los conceptos de función comunicativa, variación lingüística (variedades sociolingüísticas, estilísticas y geolingüísticas) y contexto socio-situacional. Por el contrario, S. Pit Corder defiende la imposibilidad de enseñarle todo el panorama lingüístico de una lengua a un aprendiente extranjero. En vista de ello, el docente tiene la obligación de cubrir las necesidades, los intereses y los objetivos que sus estudiantes tengan ante la lengua meta. Por tanto, se requiere de un *modelo de enseñanza* que oriente al docente en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera.

Moreno Fernández se fija en la definición de modelo de Ander-Egg, donde se define el concepto de *modelo* como “representación o construcción simplificada de una serie de hechos lingüísticos” (Moreno Fernández, 2000: 63). En dicho ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, un modelo de lengua adopta el significado de “representación ejemplar” o “referencia general” y, además, puede llegar a aludir dos realidades: la primera, como modelo de tipo ideal, es decir, una lengua abstracta y simplificada, y la segunda, un modelo como mecanismo oculto, donde los elementos que conforman a la lengua se formulan mediante el habla y en su conjunto son variables. Así pues, el autor declara que los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras se basan en la búsqueda de un modelo de tipo ideal ya que:

[...] no se trata de aprender cómo funcionan los mecanismos ocultos de la lengua, con sus principios, parámetros y reglas, sino, en todo caso, de adquirirlos; no se trata de aprender lingüística y trabajar a partir de configuraciones abstractas, sino de contar con un modelo de la lengua usada en sus contextos naturales (Moreno Fernández, 2000: 64).

En el caso de los prototipos, Moreno Fernández defiende que la “lengua española es una categoría mental prototípica a la que se adscriben sus variedades dialectales” (Moreno Fernández, 2000: 64). Según Ángel López García:

Las variedades de un prototipo no son ejemplares en un mismo grado [...]; los límites entre variedades son borrosos, incluso respecto a otras lenguas [...]; las variedades no representan propiedades comunes, sino una semejanza o un aire de familia: existe un aire hispánico general [...]; la consideración de un individuo como buen o mal hablante de una lengua-sobre todo si es extranjero-se basa en su proximidad o similitud con el prototipo; la consideración de un individuo como buen o mal hablante se hace en conjunto, sin distinguir [...] (Moreno Fernández, 2000: 65).

El hecho de aplicar en la enseñanza de ELE la teoría de prototipos de la lengua española conlleva a la apreciación cognitiva de la lengua, a la unanimidad de actitudes en relación con el prototipo que simbolizan y a los rasgos que hacen que una variedad sea considerada como nuclear o periférica dentro del prototipo (Moreno Fernández, 2000: 65). Seguidamente, López García indica que: “de un extranjero puede decirse que tiene mala sintaxis, pero buena fonética, lo que indica la posibilidad de aplicar la teoría de prototipos a los distintos componentes de la lengua, esto es, de una forma modular” (Moreno Fernández, 2000: 65).

Dicho autor opina que este hecho lingüístico tiene relación con el prestigio sociocultural y político-económico, es decir, no todas las variedades del español poseen el mismo prestigio sino que unas se posicionan por encima de otras: “hay variedades más prestigiosas y variedades menos prestigiosas [...] y el profesor necesita disponer de información sobre unas y otras para afrontar con éxito su labor” (Moreno Fernández, 2000: 67). Además, Moreno Fernández indica que estos “conceptos son los clásicos de lengua, dialecto y habla, a los que sumamos otros, como los de norma, acento o lengua estándar” (Moreno Fernández, 2000: 67), de ahí la importancia a que el docente de ELE sea conocedor de todos estos términos.

Resulta necesario destacar que, actualmente, la enseñanza de lenguas extranjeras se posiciona en una línea comunicativista, es decir, antepone los usos lingüísticos reales para que los aprendices sean conocedores de las diversas situaciones y contextos comunicativos en los que se podrán enfrentar de la lengua meta. Para ello, es importante que se proponga “un modelo adecuado para la enseñanza de la lengua debe hallarse en el terreno de la lengua escrita menos artificiosa y de la lengua hablada menos descuidada” (Moreno Fernández, 2000: 75).

Ahora bien, para la selección de un modelo lingüístico u otro, el profesor de ELE puede basarse en dos parámetros: uno geográfico y otro social. Así pues, en España se establecen tres modelos prototípicos que se llevan a las aulas de enseñanza del español como lengua extranjera: el modelo castellano (la norma culta castellana), el modelo andaluz (la norma culta andaluza) y el modelo canario (la norma culta canaria). Como indica Moreno Fernández:

los rasgos cultos de cada una de esas áreas, por ser cultos y estar apoyados en unos criterios de corrección general, pueden formar parte de un modelo para la enseñanza de español [...] tampoco puede olvidarse que los usos cultos de muchas áreas hispánicas son precisamente los que más se aproximan al prototipo castellano” (Moreno Fernández, 2000: 81).

Del mismo modo, destaca que el problema está cuando muchos aprendientes de ELE se dan cuenta de que su español no corresponde con el modelo lingüístico que los docentes ofrecen, por tanto, “se tambalean sus referencias lingüísticas y comprende que es mucho lo que debe estudiar, por lo que no son extrañas las desmotivaciones ni los abandonos” (Moreno Fernández, 2000: 84).

A la hora de seleccionar una u otra norma culta o modelo lingüístico del español, como menciona S. Pit Corder, es necesario que el proceso de enseñanza se adapte a los objetivos y a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, el autor propone la idea de trasladar a las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras “un modelo constituido por lo común, más el ámbito específico que satisfaga los intereses, las expectativas y las necesidades de los estudiantes” (Moreno Fernández, 2000: 86). En el caso de Moreno Fernández, señala que “el modelo lingüístico en la enseñanza de español ha de reflejar una norma culta: puede tratarse de la norma culta de un país u de otro, de una región u de otra, [...] pero siempre norma culta, lo más prestigiosa y general posible” (Moreno Fernández, 2000: 86). Para la selección de uno u otro modelo lingüístico, el autor declara

que se verá condicionada por una serie de factores como, por ejemplo: el origen del profesor o las necesidades y objetivos que quieran alcanzar los estudiantes.

En definitiva, Moreno Fernández señala que puede surgir una gran dificultad cuando el material o los contenidos didácticos que el docente plantea en el aula de ELE no se ajusta a la norma que tomó como modelo lingüístico para enseñar a sus aprendices. De ahí, la importancia que prevalece a la hora de crear materiales adaptados y adecuados al entorno y a la situación en la que se encuentre el estudiante: calidad didáctica. Además, el autor destaca el papel fundamental que adquieren tanto los lingüistas y académicos como los profesores ya que entre todos ellos se llevará a cabo una gran labor. Y, subraya la responsabilidad y la obligación que tiene un profesor de lenguas extranjeras "favoreciendo la unidad de la lengua, cuidando su uso, aprendiendo bien su funcionamiento, respetando las normas en beneficio de la comunicación internacional" (Moreno Fernández, 2000: 87-89).

Como se ha comentado en uno de los subapartados anteriores, la lengua española presenta un conjunto de variedades lingüísticas que se verán representadas dentro del aula a la hora de enseñar el español a un hablante extranjero. Son muchos los autores que señalan que son ocho las normas cultas que se pueden enseñar en un proceso de aprendizaje de ELE. Respecto a la selección de una u otra, dependerá de varios factores como: el lugar de impartición (España vs. Latinoamérica), los manuales que se empleen, los objetivos o el fin que tengan los aprendientes, etc. pero la causa principal será la procedencia del propio docente, que será la encargada de reflejar la norma culta que utilice como hablante nativo.

Óscar A. Flórez Márquez plantea dos cuestiones de suma importancia sobre dicho asunto. En primer lugar, señala que en el proceso de enseñanza el docente es quien marca el registro según su tipo de habla. Y, destaca que en el ámbito de enseñanza de una lengua como extranjera puede haber variación frente a la enseñanza de una L2 ya que dependerá de la inmersión lingüística que se produzca, es decir, en qué zona geográfica se desarrollará el aprendizaje y qué variación será la significativa de acuerdo con el contexto.

Además, el autor indica que, gracias a la diversidad lingüística que posee la lengua, en el mundo de la enseñanza se pueden llevar a las aulas diferentes variedades o normas cultas. Poniéndole el foco al español de España, el autor afirma que las diferentes competencias (gramática, sintaxis, léxico, etc.) tienen una gran

cantidad de normas que se diferencian como, por ejemplo: el leísmo de persona (norma castellana) o el uso del “ustedes” en segunda persona del plural (norma andaluza). En ocasiones, al propio hablante nativo le puede resultar complejo entender ciertos aspectos como la variedad léxica de otros hispanohablantes (el hablante nativo español vs. el hablante nativo latinoamericano). Por tanto, defiende que “el uso es la norma y que para lograr el objetivo de desarrollar en el estudiante extranjero una competencia comunicativa estándar en castellano, es necesario que éste tenga acceso y sea expuesto a sus diversos registros o variantes” (Flórez Márquez, 2000: 313).

Los docentes tienen el deber de proponer una lengua normativa y estándar a sus aprendientes para que estos adquieran la competencia comunicativa y sean capaces de defenderse en cualquier contexto. Además, Flórez Márquez opina que no es necesario enseñarles a los estudiantes extranjeros todas las diferencias existentes en el español, ya que sería algo imposible, sino que lo ideal es conseguir que puedan comunicarse adecuada e independientemente de la situación comunicativa en la que se enfrenten.

En segundo lugar, menciona la teoría del enfoque comunicativo basado en el *Natural approach* de Steven Krashen, donde señala que no solo se conoce una lengua mediante la adquisición de sus competencias y habilidades, sino que también es necesario ser consciente del propio proceso de aprendizaje. Para ello, Krashen afirma que el docente será el responsable de transmitir al aprendiz todas aquellas experiencias comunicativas para que este llegue a la lengua meta gracias a un proceso de adquisición y de aprendizaje consciente: “input comunicativo”. Del mismo modo, Flórez Márquez se apoya en dicha teoría añadiendo que, para los docentes, resulta ser un gran reto el hecho de proporcionarle a los alumnos ese “input comunicativo” de forma en que se presenten las posibles y correctas variaciones, en este caso, del español. No obstante, es completamente necesario que este hecho se produzca y se resuelva en las aulas de español como LE/ L2 ya que así, al igual que el hablante nativo, el hablante extranjero pueda desenvolverse con naturalidad en diversas situaciones o registros comunicativos.

Por consiguiente, destaca que en los materiales didácticos que han sido diseñados para la enseñanza del español como LE/ L2 apenas se muestran las variedades lingüísticas existentes. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los contenidos creados para la enseñanza de ELE, donde “existe en diferentes grados una incorporación, de las variantes, en su gran mayoría, de naturaleza léxica”

(Flórez Márquez, 2000: 315). Pero, esto no parece ser suficiente a día de hoy y, por tanto, los docentes tienen que “ayudar a desarrollar en el estudiante extranjero una competencia comunicativa estándar, para que pueda comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva en contacto con los diversos registros del castellano” (Flórez Márquez, 2000: 316). Así pues, el autor ofrece a los profesores que lleven actividades de enfoque comunicativo y que estén orientadas hacia el proceso de adquisición en los propios alumnos, es decir, que ellos mismos sean capaces de adquirir y de aprender dichas variedades para que puedan ser conscientes de su existencia y, por supuesto, saberse defender con naturalidad y espontaneidad en cualquier contexto comunicativo.

En resumen, en este apartado se ha tratado, de forma general, la diversidad lingüística de la lengua española, las variedades cultas y las normas o los usos lingüísticos que se pueden llevar a un aula de español como LE/L2 y, por último, la forma en la que los docentes deben trasladar y plasmar durante todo el proceso de enseñanza que van a experimentar sus estudiantes extranjeros.

3. El andaluz entre las variedades del español

Este tercer apartado se ocupa del concepto de *habla andaluza*, de sus características distintivas, de la norma culta andaluza y de cómo se recoge todo ello en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) o Lengua Segunda (L2).

3.1. Del castellano al español

Estonçe era Castiella un pequeño rincón,
era de castellanos Montes d'Oca mojon,
e de la otra parte Fitero el fondon,
moros tenien Caço en aquesta sazón.
Era toda Castiella *solo* una alcaldía;
Maguer que era pobre e de poca valia,
nunca de buenos omnes fue Castiella vazia,
de quales ellos fueron paresçe *aun* oy día.
Varones castellanos, este fue su cuidado:
De llegar su *señor* al mas alto estado;
d'un alcaldía pobre fizieron la condado,
tornaron la después cabeça de reinado.
Poema de Fernán González (Torres Torres, 2013: 206-207)

Durante los siglos XIII y XVI, por hallarse en ella las Cortes en Toledo, esta ciudad se convirtió en modelo y referente de prestigio de lengua del buen hablar en toda la zona de Castilla. Así pues, Moreno Fernández señala que:

La diversidad sociolingüística de la Toledo medieval debió ser fascinante y la conjunción de elementos tan diversos debió favorecer algunas soluciones lingüísticas que distinguieron su castellano respecto del de otras ciudades más norteñas. Las posibilidades de innovación, sin embargo, encontraron sus límites con la consoli-

dación de la ciudad como centro de la Corte y como foco de cultura y de prestigio sociocultural, rasgos que acentuaron su conservadurismo lingüístico (Moreno Fernández, 2005: 112).

El autor señala, que tras la orden de traslado de las Cortes a Madrid de Felipe II en 1561, la norma toledana empezó a considerarse arcaizante y entró en un periodo de decadencia lingüístico-social (Torres Torres, 2013: 208). Conforme a ello, Moreno Fernández destaca que las hablas castellanas norteñas “se convirtieron en el XVII no sólo en las más ampliamente utilizadas, sino también en el modelo de referencia para la norma cuidada del español, en detrimento del castellano de Toledo” (Moreno Fernández, 2005: 140).

Ahora bien, el autor del estudio mencionado anteriormente defiende que:

El habla de Sevilla, con una personalidad definida desde la baja edad media, y en atención a la relevancia económica y cultural de la ciudad hasta el siglo XVIII, fue adquiriendo el papel de norma de referencia en su ámbito, y expandió su cuño por el sur de la Península, Canarias y muchos territorios de América (Torres Torres, 2013: 208).

Por tanto, la *lengua española* va teniendo una mayor dimensión simbólica no solo a nivel nacional sino también de manera internacional. Apoyando esta afirmación, Luis Fernando Lara destaca que “el paso de la idea de la lengua española al imaginario colectivo que sustenta el Estado español desde Carlos III es anterior a la difusión del pensamiento nacionalista, de principios del siglo XIX, propalado por la Revolución Francesa” (Lara, 2005: 178). Según Lara, es necesario la existencia entre unidad y diversidad de la lengua, pero señala que esta concepción no se ha producido de forma estable o equitativa a lo largo de la historia:

[...] predomina una concepción centralista metropolitana del español, incapaz hasta ahora de replantear ni la historia canónica de la lengua, que sigue la pauta definida por Ramón Menéndez Pidal (manifiesta, en especial, en la Historia de la lengua española de Rafael Lapesa; primera edición: 1942), y la presenta como una historia patriótica, providencialista y castellanista, ni de tomar en consideración la existencia y las características de las variedades del español en la península y en América que se han producido a lo largo de los siglos (Lara, 2005: 182).

Otro autor que menciona Torres Torres es a Carlos Garatea (2006), quien defiende la existencia de una lengua escrita o "literaria «relativamente homogénea y unida» que se superpone a lo que se llama «varias lenguas estándar» o «estándares nacionales o regionales», en «un equilibrio entre la unidad de la época colonial y la fragmentación del período independiente»" (Torres Torres, 2013: 209). Asimismo, Garatea afirma que:

debe rechazarse cualquier afirmación que pretenda justificar un ideal de lengua para toda la comunidad hispanohablante, porque esta idea, propia del período colonial, además de inaceptable, es falsa. Que existe un ideal de lengua es cierto, que en él pueden reconocerse formas comunes también lo es; pero igualmente cierto es que ese ideal no es el mismo para todos y que, con más frecuencia de lo que se admite, muchos rasgos nacionales o regionales son considerados «ejemplares» para sus hablantes, aún [sic] cuando tienen un limitado espacio de vigencia (Garatea, 2006: 148).

Tras ello, se debe hacer hincapié a que el español se caracteriza por ser una lengua pluricéntrica, por tanto, persiste una compatibilidad existencial entre las "varias «ejemplaridades» con el afianzamiento de un ideal de norma panhispánica, enriquecido por el «español internacional»" (cf. Pöll, 2012: 40-41).

Como se ha mencionado en § 2.1., Coseriu defiende el carácter variable de las lenguas con su cuádruple variación lingüística diafásica, diastrática, diatópica y diacrónica. Por ello, rechaza que se pregunte "por qué cambian las lenguas (como si no debieran cambiar), con ello parece apuntarse a una estaticidad natural perturbada, y hasta negada, por el devenir, que sería contrario a la esencia misma de la lengua" (Coseriu, 1997 [1988]: 11). Esto supone la reafirmación de la existencia de la variación lingüística seguida de una estructura paralelamente uniforme: "sin la comprobación de la sistematicidad del hablar la gramática no habría podido surgir" (Coseriu, 1957 [1988]: 23). Por parecidos derroteros, el filósofo de la lingüística el finés Esa Itkonen defiende que "es un hecho básico de la lingüística que las lenguas se describen en gramáticas. [...] Todas estas gramáticas presentan un carácter acentuadamente uniforme. Es más, se detecta la misma uniformidad entre estas gramáticas, tomadas como grupo, y las gramáticas compuestas en otras culturas y/o períodos históricos" (cf. Itkonen, 1991, 2000 y 2001c).

Según Araceli López Serena (2013):

Si el lenguaje no fuera más que infinita variación individual, no sería posible. Por tanto, cada lengua en particular *no* puede consistir únicamente en variación, no puede ser simplemente una masa de hechos individuales inconexos, sino que tiene que ser una entidad *social* compartida por sus hablantes, y poseer un *sistema* (López Serena, 2013: 80).

Ahora bien, dentro del marco teórico coseriano, la lengua es concebida como una técnica que permite llevar a cabo una actividad de carácter universal del hablar, donde los sujetos o hablantes realizan ciertas peculiaridades:

El lenguaje es una actividad humana universal que se realiza individualmente, pero siempre según técnicas históricamente determinadas [...]. En el lenguaje se pueden, por tanto, distinguir tres niveles: uno universal, otro histórico y otro individual [...] (Coseriu, 1981a: 269). En analogía con las distinciones [entre diferentes niveles del lenguaje] cabe distinguir diversas técnicas del hablar: la técnica del hablar en general, la técnica de la lengua histórica y, finalmente, la técnica de los textos, esto es, el saber sobre cómo se configuran determinados textos o clases de textos. (Coseriu, 2007: 140):

Nivel universal	Saber elocucional	Saber hablar en general, de acuerdo con los principios generales del pensar y con la experiencia general humana acerca del mundo.
Nivel histórico	Saber idiomático	Saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua que se realiza.
Nivel discursivo	Saber expresivo	Saber hablar en situaciones determinadas, saber estructurar los discursos de acuerdo con las normas de cada uno de sus tipos.

Tabla: Sobre los niveles universal, histórico y actual del lenguaje y los saberes elocucional, idiomático y expresivo de acuerdo con la propuesta de Coseriu (1956-1957)⁷

De acuerdo con las variedades del español, el nivel que repercute en ellas es, principalmente, el nivel histórico ya que es “donde se ubican las lenguas y las modalidades de variación intralingüística [...] unas y otras conforman el *acervo idiomático*, esto es, el *saber hablar* según la *tradición* de una comunidad, que funciona como modelo para los actos lingüísticos particulares de los miembros de esa comunidad” (Coseriu, 1957 [1988]: 45-46). Siguiendo la teoría coseriana, López Serena señala que el término *histórico* es aquel que le “da nombre al nivel de las lenguas y modalidades de variación entendidas como normas históricas del hablar, relacionado con el universal genérico-esencial de la *historicidad* del

⁷ En López Serena, 2013: 83.

lenguaje” (López Serena, 2013: 83). Seguidamente, la autora define el concepto de historicidad como “la característica determinante del lenguaje entendido como fenómeno social” que “tiene que ver, también, y en primer lugar, con la realidad, intrínseca a toda forma del lenguaje, de la variación” (López Serena, 2013: 84-85).

Gracias a la existencia de la historicidad, López Serena señala que han surgido diferentes lenguas y, dentro de ellas, se dan: variedades diafásicas (registros), variedades diastráticas o sociales (sociolectos) y variedades diatópicas (dialectos). Además, apoya tres razones por las que el lenguaje es un fenómeno histórico:

- Porque solamente existe en forma de lenguas históricas diferenciadas, sin intermediación de las cuales es imposible construir significados.
- Porque tales lenguas constituyen conjuntos de normas socialmente compartidas y son, por tanto, resultado de una *tradicón histórica*, sujeta a continuos cambios.
- Porque el aprendizaje de estas lenguas o conjuntos de normas socialmente compartidas es producto de un fenómeno de transmisión cultural (López Serena, 2013: 85-86).

Del mismo modo, la autora menciona su desacuerdo con el llamado ‘mito de Babel’, donde se presentaba la variación de las lenguas y la evolución o cambio lingüístico como un castigo divino, es decir, una consecuencia innatural. Por ello, defiende que es “inconcebible la existencia de una forma de comunicación universal para toda la humanidad [...] el reconocimiento de la historicidad esencial del lenguaje nos obliga a asumir que no hay lenguaje sin variación en forma de lenguas y de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas de estas lenguas” (López Serena, 2013: 87).

En definitiva, el enfoque que López Serena propone se sitúa en la propia naturaleza existente del lenguaje, es decir, la relación con su propia naturaleza social: “todo lo social manifiesta variación [...] y todo lo social evoluciona en el tiempo” (López Serena, 2013: 87).

Finalmente, en este subapartado de presentación se ha realizado un recorrido histórico-lingüístico sobre la evolución de la lengua española y, además, se ha mencionado el carácter variable que poseen las lenguas y cómo repercute en ellas (variables vs. variedades) y, por último, se ha destacado el nivel histórico y lo que supone la historicidad lingüística partiendo de la opinión de diferentes autores y del marco teórico de Coseriu.

3.2. Las hablas andaluzas

A lo largo de este segundo subapartado se va a plantear la definición del concepto de *habla andaluza* o de *andaluz* que han ido surgiendo por parte de diferentes autores. Asimismo, se establecerán dos secciones internas donde se hará distinción entre el *andaluz occidental* vs. el *andaluz oriental*: cuáles son sus rasgos fonéticos, en qué zonas de Andalucía predomina uno u otro, qué características poseen, etc.

En primer lugar, Antonio Narbona Jiménez, Rafael Cano Aguilar y Ramón Morillo-Velarde Pérez (2020) destacan que la definición del concepto *andaluz* o de *habla andaluza* ha dado lugar a muy distintas posiciones y opiniones. A día de hoy, de su imagen se tiene una concepción bastante distorsionada e incompleta tanto dentro de Andalucía como fuera. Pese a ello, el andaluz resulta fácil de reconocer, como también es sencillo de identificar a quienes lo hablan (Molina Machés, 2020: 7). Así pues, dichos autores defienden que “el andaluz es históricamente dialecto del castellano, en cuanto que es una expansión del mismo por conquista, repoblación y colonización” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 20). A su vez, señalan que todos los rasgos o peculiaridades que caracterizan al andaluz son evoluciones o cambios lingüísticos que tienen su origen en las formas propias del español, aunque en el ámbito léxico (palabras de origen árabe) y en aspectos socioculturales como, por ejemplo, en la arquitectura: la Giralda de Sevilla, la Alhambra de Granada y la Mezquita de Córdoba, donde se aprecia una herencia musulmana (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 39). En cuanto al *andaluz* se establece, actualmente, por parte de los lingüistas y dialectólogos de la lengua española, que es una variedad del español cuya tipología posee una estructura bipartita: *andaluz oriental* y *andaluz occidental*. Por tanto, un individuo adquirirá una u otra variedad según su lugar de nacimiento o de acuerdo con la zona geográfica en la que viva.

El hecho de que no todos los hablantes andaluces hablen un mismo andaluz (variación diatópica) da lugar a que en Andalucía no exista uniformidad lingüística. A esto se le tendría que añadir la variación diastrática y diafásica, lo que significa que, por ejemplo, un joven andaluz de Sevilla con un nivel alto de instrucción no tendrá las mismas características lingüísticas que una mujer de la tercera edad procedente de un pueblo de Almería y con un nivel bajo de instrucción (Molina Machés, 2020: 9).

Según Narbona, Cano y Morillo-Velarde, la variedad lingüística andaluza no coincide con las fronteras geográficas establecidas porque dentro de la misma comunidad se dan zonas como el norte de Almería, Granada y Huelva, o la zona oriental de Jaén, que al colindar con otras comunidades autónomas, presentan rasgos diferenciadores con respecto a otras variedades andaluzas como, por ejemplo, una *s* más castellanizada. Esto quiere decir que “nada o casi nada de lo que digamos de las formas de hablar de los andaluces podrá aplicarse a todos los andaluces” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 18). Del mismo modo, destacan que:

los andaluces tienen conciencia de que su lengua no es otra, obviamente, que el español, pero también de que la hablan de una(s) manera(s) que presenta(n) peculiaridades tan marcadas, que son identificados y reconocidos, generalmente, con facilidad y de modo inmediato (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 18-19).

Por lo general, el andaluz está considerado como una forma de hablar el español, un acento suyo o, desde el punto de vista sociolingüístico, una *variedad de él*, cuyo estándar escrito es exactamente igual que el del resto de los hispanohablantes. En el caso de las características o peculiaridades del andaluz: “[...] no es posible señalar ningún hecho que sea exclusivo del andaluz, y no lo hay que sea compartido por la totalidad de los andaluces. Ante tan compleja y multiforme realidad, los juicios, positivos o negativos, emitidos sobre la base de unos pocos hechos, son en gran medida subjetivos e impresionistas” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 20).

Las características del andaluz no se limitan a la fonética (seseo, ceceo, heheo, etc.) o al léxico, también se hallan aspectos del andaluz en la fraseología, como en la fórmula ‘no ni ná’ para afirmar un hecho o una acción, o en la gramática, como por ejemplo: el uso del “ustedes” como forma de tratamiento para la segunda persona del plural y conjugado como tal. Sin embargo, muchos de estos aspectos no son exclusivos del andaluz ya que aparecen en otras variedades del español como las hablas canarias, el español hablado en algunos lugares de Latinoamérica o incluso en el habla popular. Como el conjunto de rasgos que se presenta en las variedades andaluzas no es utilizado por todos los andaluces, en el caso del léxico, se ha visto que una parte importante es común al español general, al que se añaden vocablos más peculiares, algunos de ellos, como los correspondientes al mundo rural, son desconocidos e inutilizados actualmente por los jóvenes debido al progreso y desarrollo industrial y a su ausencia de contacto con el mundo tradicional (Molina Machés, 2020: 10).

En segundo lugar, José Jesús de Bustos Tovar (2013) destaca el carácter histórico de Andalucía y las amplias consideraciones que tiene dentro del plano lingüístico: “Andalucía fue históricamente ‘Castilla la Novísima’ y por tanto parte esencial de la España que nace como un Estado moderno a partir de los Reyes Católicos” (Bustos Tovar, 2013: 18). Seguidamente, señala que los rasgos que posee los usos lingüísticos en Andalucía:

son la consecuencia de fenómenos de evolución producidos en la ‘koiné’ lingüística que, sobre la base del castellano, aportan los hablantes de las distintas regiones de España que participaron en las dos fases de la colonización de Andalucía en el período del siglo XIII al XVI, es decir, desde la conquista de Andalucía occidental por Fernando III hasta la expulsión de los moriscos en el siglo XVI. Ningún rasgo lingüístico existente en el territorio andaluz puede atribuirse a fenómenos de sustrato o de adstrato, salvo el mayor arraigo de ciertos arabismos de escaso uso en castellano central pero de su uso ordinario en algunas hablas andaluzas [...] se convendrá en que esa peculiaridad en nada separa al andaluz de las restantes modalidades del castellano o español (Bustos Tovar, 2013: 18).

Bustos Tovar apoya la idea de que todas las variedades lingüísticas que se han ido testimoniando a lo largo de la historia en Andalucía, han surgido a causa de los fenómenos evolutivos que se iniciaron en el castellano de comienzos del siglo XIV. Además, menciona que el territorio andaluz fue repoblado por castellanos de diferentes regiones de España: leoneses y gallegos en la zona occidental y manchegos, aragoneses, catalanes y murcianos en la zona oriental de Andalucía. Gracias a este hecho histórico, el autor indica que:

se habla de la formación de una ‘koiné’, a partir del siglo XIV en el occidente andaluz, cuya base sería la incipiente evolución de los fenómenos de cambio potencialmente insertos en el castellano de los siglos XIV y XV, a la que se añadirían algunos elementos propios de las hablas de procedencia de los repobladores. También en la zona oriental se constituyó una ‘koiné’ fuertemente influida por el desarrollo de los cambios que se hallaban en fase de consumación y generalización en la zona occidental. Aunque se trata de dos movimientos dialectales diferentes y separados en su origen [...] la fuerte base de repoblación procedente de la zona occidental proporcionó elementos de unidad suficientes para que hoy se considere a toda la variedad andaluza como una región dialectal autónoma (Bustos Tovar, 2013: 19-20).

Desde el proceso histórico que provocó la evolución dual (occidental vs. oriental) sobre las peculiaridades lingüísticas que se dan en el territorio andaluz, se

puede comprender el por qué perviven dos variantes lingüísticas, es decir, “se entenderá bien que Andalucía aparece hoy como un mosaico de variantes, cuya vitalidad depende de factores de naturaleza heterogénea” (Bustos Tovar, 2013: 20). Esto significa que, debido a “esta diversidad lingüística de Andalucía, desde hace años se está discutiendo por los dialectólogos cuál es el estatuto más apropiado que hay que concederle al conjunto de rasgos que convienen a lo que, de manera muy general, llamamos andaluz” (Alvar, 1970 y 1988: Coseriu, 1981, Mondéjar, 1995, 2001, 2011).

Ahora bien, Bustos Tovar destaca la existencia de un carácter identitario por parte de los hablantes andaluces, sea cual sea su modalidad lingüística. A lo largo de esta monografía, se verá cuáles son las actitudes, ideologías e identidades lingüísticas que han existido y perviven hacia los andaluces y desde su propia perspectiva, tanto en la sociedad como en el ámbito docente del mundo de ELE/L2.

Respecto a los rasgos más identificadores de las hablas andaluzas, Bustos Tovar señala que el más reconocido por parte de los hablantes no andaluces es “el de la aspiración o la pérdida de /s/ implosiva, pero esto es propio de todas las hablas meridionales, por lo que no puede servir para fijar la isoglosa delimitadora de la variedad lingüística andaluza” (Bustos Tovar, 2013: 20-21). No obstante, el autor destaca que los redactores del *Atlas Lingüístico de la Península Ibérica* (ALPI)⁸ optaron por recalcar un rasgo lingüístico desde una perspectiva de connotación negativa: “el de la inexistencia de la /s/ apical castellana, que en Andalucía produjo diversas variantes” (Bustos Tovar, 2013: 21).

Frente a las características de las hablas andaluzas, Bustos Tovar insiste en la importancia que tiene el policentrismo normativo de la lengua española ya que, pese a ser una lengua pluricéntrica, compuesta por diversas variedades y hablada en diferentes países con un amplio abanico sociocultural: “la lengua escrita desempeña una función uniformadora esencial. El hecho de que todas las academias de la lengua, española e hispanoamericanas, hayan optado por una ortografía común [...] es significativo de la importancia que se concede a la unidad idiomática frente a las legítimas variedades de la lengua oral” (Coseriu,

⁸ El *Atlas Lingüístico de la Península Ibérica* (ALPI) fue un proyecto ideado por R. Menéndez Pidal, cuya dirección se la encomendó a Navarro Tomás (1914). Su finalidad “sería recoger todo el material necesario para ofrecer una representación de la lengua popular hablada en pueblos menores y antiguos por personas iletradas o de escasa cultura, entre los cuarenta y los sesenta años de edad” (Noticia histórica del ALPI, 1975: 9).

1990; Alvar, 1990). Pero, ese policentrismo que se refleja en la norma escrita del español no omite o niega el hecho de que el español sea una lengua que posee diversas variedades y variantes lingüísticas, y, en este caso, que el andaluz, como realidad lingüística, plantea un mosaico de variantes:

Quizás el término *modalidad lingüística* podría ayudar a concebir la realidad lingüística de esta región porque daría cabida a las diferentes agrupaciones diatópicas que han sufrido los rasgos más identificadores de la modalidad. [...] la peculiaridad de que existen hablas de transición entre la modalidad andaluza y el castellano central y, en cambio, no existan entre determinadas isoglosas. Por eso habría que hablar de *modalidad lingüística*, que estaría constituida a su vez por otras modalidades que no guardan entre sí una relación de dependencia. De este modo, la modalidad andaluza es genéticamente dependiente del castellano, aunque las soluciones fonéticas que se dan al proceso general de cambio puedan ser distintas y autóctonas en determinados casos, sobre todo en fenómenos como el de la pérdida o aspiración de la /s/ implosiva. Por eso a estas modalidades parciales se les puede denominar *hablas*, que, a su vez, pueden tener distinta extensión diatópica y diferente aceptación diastrática (Bustos Tovar, 2013: 23-24).

A continuación, defiende la idea de que, pese a la existencia de dos modalidades lingüísticas internas en el territorio andaluz, se debe tener conciencia de que esta peculiaridad lingüística surgió dos por motivos histórico-políticos diferentes: el primero, durante los siglos XIII-XV para la Andalucía occidental, y, el segundo, en los siglos XV-XVI para la oriental, donde ambas comparten un mismo principio: el de completar la unidad de España (Bustos Tovar, 2013: 24). En consecuencia, a este hecho extralingüístico, defiende que supuso un favorecimiento hacia la creación de una conciencia histórica regional de acuerdo con las hablas andaluzas y que dio lugar a ser una reconocida modalidad lingüística.

Por último, frente al juicio de Manuel Alvar, que “considera el andaluz como un dialecto histórico del castellano”, Bustos Tovar destaca la reflexión de José Mondéjar (2011: 17-22) en la “que el andaluz está constituido por un conjunto de modalidades (hablas) que no están subordinadas entre sí ni diacrónica ni sincrónicamente” (Bustos Tovar, 2013: 25).

En tercer lugar, Mondéjar (2007) asegura que el hecho de que existan variedades lingüísticas dentro de una lengua no es algo original o que esté fuera de lo común “pues todas las lenguas de cultura, de larga tradición histórica, viven-como

decía don Ramón Menéndez Pidal de los romances-en sus variantes” (Mondéjar, 2007: 13).

Cabe señalar que Mondéjar no considera que las *hablas andaluzas* sean un ‘dialecto’ del español “porque ni tiene formas de flexión propias, ni estructuras sintácticas propias, ni léxico básico propio, en tal grado, que impidan la comunicación con los naturales de otras provincias de España o de Hispanoamérica en sus niveles medios y cultos que tengan el español como lengua natural” (Mondéjar, 2007: 13). Si es cierto que, dentro del plano fónico, se producen realizaciones que no son propias del español estándar, pero esto no es exclusivamente de las hablas andaluzas, sino que también se dan en “la mitad meridional de España, en las islas Canarias y en el llamado español de América” (Mondéjar, 2007: 13).

Por otro lado, piensa que la modalidad lingüística andaluza no tiene uniformidad geográfica “en ninguna de las dos Andalucías lingüísticas: la occidental y la oriental; ni la variación lingüística que puede afectar a sonidos concretos del español no se reproduce de la misma manera en todos los estratos sociolingüísticos, por causas económicas, culturales o de extracción social” (Mondéjar, 2007: 14).

Según Mondéjar el concepto de *hablas andaluzas* se define como:

el resultado de alteraciones fonéticas dentro del sistema del castellano medieval, desde poco después de 1212, fecha en que los ejércitos cristianos penetran por las Navas de Tolosa en lo que quedaba de al-Ándalus, y dentro del español clásico y moderno en los siglos XVI y XVII. [...] me parece poco afortunado hablar de andaluz, concebido como una realidad lingüística medieval diferenciada, por el hecho de que ya en algunos documentos escritos en Castilla y Andalucía entre los siglos XIII y XV se encuentre con cierta frecuencia, pero conviviendo con el uso grafemático tradicional, una cierta confusión en el empleo de algunas grafías (Mondéjar, 2007: 14).

Dicho esto, el autor indica que la distinción lingüística entre la propia variedad andaluza comenzó a percibirse a partir del siglo XVIII gracias al resultado de ciertas “evoluciones fonológicas medievales y modernas que se integraron en un sistema híbrido de unidades tradicionales y nuevas distinto del sistema del español estándar actual” (Mondéjar, 2007: 14).

Una vez vistas las diferentes declaraciones sobre el término de *hablas andaluzas* que han postulado un conjunto de autores mencionados en este subapartado,

se van a describir cuáles son las características fonético-fonológicas actuales que tienen: el *andaluz occidental* y el *andaluz oriental*. Para ello, Llorente (1997) opina que el rasgo más distintivo de las hablas andaluzas o meridionales es el aspecto fónico “por la tendencia a una escasa tensión articulatoria, sobre todo en el final de palabra y de grupo fónico, que obliga a la relajación, a la aspiración de determinados fonemas, o a su pérdida” y, además, el surgimiento de “unas consonantes dobles, geminadas, igual que en algunas otras lenguas romances” (Llorente, 1997: 103).

Otra obra fundamental es el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* (ALEA) (1952), dirigido por Manuel Alvar, quien contó con la colaboración de Antonio Llorente y Gregorio Salvador. El ALEA supuso un estudio innovador ya que, por primera vez, la fonología se vio reflejada en la cartografía lingüística.

Finalmente, para ver la distinción entre las dos modalidades lingüísticas, resulta necesario recordar que las hablas andaluzas se sujetan a las variaciones diatópicas, pero también se ven afectadas por la diafásica y la diastrática, por tanto, no todos los hablantes que comparten una misma modalidad lingüística tienen que cumplir con el conjunto de rasgos fonético-fonológicos. Además, ninguno de estos rasgos convierte en peculiar o diferenciadora a las hablas andaluzas ya que lo comparten con otras modalidades lingüísticas como: las hablas canarias, las hablas extremeñas o las hablas de Latinoamérica.

3.2.1. Andaluz occidental

El *andaluz occidental* es la variante lingüística del andaluz o de las hablas andaluzas que, geográficamente, prevalece en las provincias de: Huelva, Cádiz, Sevilla, parte de Córdoba y la zona occidental de Málaga. En dicha modalidad lingüística se aprecian los siguientes rasgos fonético-fonológicos (Llorente, 1997; Hualde, Olarrea y Escobar, 2001):

- o La neutralización de la oposición de los fonemas /s/ y /θ/

Se produce en las zonas más septentrionales de las provincias de Huelva y de Córdoba. A día de hoy, los jóvenes andaluces con estudios universitarios tienden a decantarse más por la distinción. Cabe señalar, la aparición de la oscilación entre el seseo y la distinción en ciertos hablantes, pero, también, se puede apreciar en algunos casos esta vacilación entre el ceceo y la distinción.

o El seseo

Es un fenómeno sociolingüístico que se basa en la indistinción entre los fonemas /s/ y /θ/, por tanto, un hablante seseante tan solo reproducirá la /s/ ya que desde el punto de vista fonológico conforma un sistema seseante compuesto por un solo segmento /s/ cuya realización mayoritaria suele ser el alófono predorsal convexo [s̺]. Por ejemplo: la palabra *cebolla* no la realizará como [θe 'βo λa] sino [se 'βo λa]. El seseo predomina en la zona centro y norte de Sevilla, en toda la mitad sur de Córdoba y en el norte de Málaga.

o El ceceo

Se caracteriza por ser un fenómeno sociolingüístico donde no hay distinción entre los fonemas /s/ y /θ/, por tanto, un hablante ceceante solamente reproducirá la /θ/ ya que desde el punto de vista fonológico se compone de un sistema ceceante formado por un solo segmento /θ/. Por ejemplo: la palabra *casa* no la realizará como [ˈKa sa] sino [ˈKa θa]. El ceceo predomina en las provincias de Huelva, Cádiz, en las zonas meridionales de Sevilla y Málaga.

o El heheo

Se produce cuando un hablante realiza una articulación aspirada [h] de cualquiera de los fonemas /s/ y /θ/ en posición inicial de palabra o en ataque silábico. Por ejemplo, el sujeto hará:

[ˈho pa] > [ˈso pa] = *sopa* (posición inicial)
 [ˈko ha] > [ˈko sa] = *cosa* (ataque silábico)
 [ha ˈpa to] > [θa ˈpa to] = *zapato* (posición inicial)
 [ka ˈhar] > [ka ˈθar] = *cazar* (ataque silábico)

El heheo se puede hallar en hablantes procedentes de zonas rurales o que tengan un bajo nivel de instrucción. Geográficamente, se realiza en las zonas meridionales de las provincias pertenecientes a la Andalucía occidental.

o El yeísmo

Supone la pérdida distintiva entre la consonante /ʎ/ lateral, palatal, sonora y la consonante /j/ fricativa, lateral, sonora, donde predomina esta última. Actualmente, este fenómeno sociolingüístico se da en toda Andalucía, exceptuando

algunos casos concretos y minoritarios de hablantes de tercera edad con un bajo nivel de instrucción o son analfabetos y, además, proceden de áreas rurales.

- o Relajación o pérdida de la *-d-* en posición intervocálica

Es un fenómeno extendido socialmente y se basa en relajar o incluso llegar a la pérdida de la *-d-* interior de palabra que se encuentra en posición intervocálica. Por ejemplo: *tengo el corazón partío* > *tengo el corazón partido* o *estoy cansao* > *estoy cansado*.

- o Articulación relajada de la *ch-* / *-ch-* en inicio de palabra o posición intervocálica

Cuando una palabra comienza por *ch-* como, por ejemplo *chorizo* o aparece entre dos vocales *-ch-* como en *cachimba*, la consonante /t/ africada, prepalatal, sorda se relaja y tiende a fricativarse > consonante [ʃ] fricativa, prepalatal, sorda o a realizarse como una africada, dentoalveolar, sorda [ts] o como una africada, dentoalveolar, sonora [dz]. Por ejemplo:

chorizo = *shorizo* [ʃ] vs. *tsorizo* [ts] (inicio de palabra)
cachimba = *cashimba* [ʃ] vs. *catsimba* [ts] (posición intervocálica)

En las zonas centro-meridionales de Andalucía occidental predomina la realización de la consonante [ʃ] fricativa, prepalatal, sorda.

- o Aspiración o pérdida de las sibilantes en posición final de palabra o en coda silábica

Este fenómeno también está muy extendido socialmente en toda Andalucía y consiste en el debilitamiento de la *-s* a final de palabra o en posición de coda silábica *-s-* como, por ejemplo: *Mis primos de Asturias tienen tres y seis años* > *Mih primoh de Ahturiah tienen treh y seiñ añoh*.

- o Aspiración de la *h-* inicial procedente de la *f-* latina

Se da solamente en la parte occidental de Andalucía y lo realizan ciertos hablantes procedentes de zonas rurales y que tengan un nivel de instrucción bajo. Un ejemplo de este rasgo es pronunciar [h̥a `θer] en vez de [a `θer] = *hacer*.

Relajación o elisión de ciertas consonantes: /r/, /l/, /n /, las oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/ y las oclusivas sordas /p/, /t/, /k/ en posición final de palabra

Este rasgo se produce con cierta frecuencia ya que las consonantes finales tienden a debilitarse. Por ejemplo:

ordenador < *ordenado'*

árbol < *árbo'*

melón < *meloo'*

videoclub < *videocluo'*

ciudad < *ciuda'*

blog < *bloo'*

autostop < *autostoo'*

internet < *interneo'*

cómic < *cómio'*

o Reducción y asimilación de los grupos consonánticos: /kt/, /ks/ y /gn/

Es otro rasgo fonético que se expande por toda Andalucía. Un ejemplo de este fenómeno es el de: *prácticamente* /kt/ < *pratticamente*.

o Rotacismo o neutralización del fonema /r/

Es un fenómeno fonético que consiste en realizar como consonante /r/ vibrante simple, alveolar, sonora aquellas consonantes /l/ laterales, alveolares, sonoras en coda silábica o posición final de palabra. Por ejemplo: *mi alma* /l/ < *mi arma* /r/. A día de hoy, resulta ser un fenómeno que se ha extendido prácticamente por toda Andalucía.

o Aspiración de la j- inicial de palabra o en ataque silábico

Este rasgo consiste en producir la consonante /x/ fricativa, velar, sorda en posición inicial de palabra o de ataque silábico como una consonante [x^h] fricativa, velofaríngea, sorda, con predominio velar. Por ejemplo:

jamón [x] < *hamón* [x^h] (posición inicial)

pijama [x] < *pihama* [x^h] (ataque silábico)

- o Presencia de cinco alófonos diferentes para el fonema /s/ (ápico-alveolar cóncava, ápico-coronal, coronal plana, corono-predorsal y predorsal convexa)

La sibilante predorsal convexa es la más expandida por toda el área geográfica de Andalucía, por eso, es la 'más típicamente andaluza' y se da en territorios donde predomina el ceceo, aparece también en zonas seseantes, incluso en el área de distinción y es la propia del centro de Sevilla y Málaga. Respecto a la sibilantes coronales, o llamadas como 'la s cordobesa', se encuentra en gran parte del área donde alberga el seseo: zonas centro-norte de Sevilla y Málaga y en toda la provincia de Córdoba. Por último, la sibilante ápico-alveolar cóncava o 'la s castellana' se caracteriza por ser la más septentrional del español y se da en las zonas de transición entre la Andalucía occidental y la Extremadura meridional, es decir, los territorios norteños de las provincias de Huelva y Sevilla y la zona noroeste de Córdoba.

- o Empleo de *ustedes*

Para concluir, como rasgo morfosintáctico del andaluz occidental (Huelva, Sevilla, Cádiz, el suroeste de Córdoba y la mitad suroccidental de Málaga) importante de mencionar se encuentra el uso del *ustedes* conjugado en 2ª persona del plural para denotar al *vosotros*. Esto significa que "en andaluz occidental no hay oposición, porque VOSOTROS⁹ ha desaparecido, y los hablantes disponen de USTEDES tanto para el tratamiento de respeto como para el tuteo, cosa que, sorprendentemente, no ocurre en el singular, donde existe, como en español estándar y en andaluz oriental, la oposición obligada, TÚ ~ USTED" (Llorente, 1997: 117).

Siguiendo la postura de Llorente, Andalucía occidental emplea el *ustedes* seguido de un verbo pronominal de dos formas diferentes:

Ustedes + se + 3ª persona del plural del verbo (registro formal)

Por ejemplo → ¿*Ustedes se van* a casa ya?

Ustedes + se + 2ª persona del plural del verbo (registro informal = vosotros)

Por ejemplo → ¿*Ustedes se vais* a casa ya?

⁹Las mayúsculas son propias del autor.

Llorente señala que, estas dos construcciones, tan extendidas en Andalucía occidental, “están íntimamente relacionadas con las construcciones sin formas átonas: es decir, donde *USTEDES váis*, normalmente *USTEDES se váis*; y donde *USTEDES van*, generalmente *USTEDES se van*” (Llorente, 1997: 119).

3.2.2. Andaluz oriental

El *andaluz oriental* es la variante lingüística del andaluz o de las hablas andaluzas que, geográficamente, se da en las provincias de: Almería, Granada, Jaén, parte de Córdoba y la zona oriental de Málaga. En esta modalidad lingüística se encuentran los siguientes rasgos fonético-fonológicos (Llorente, 1997; Hualde, Olarrea y Escobar, 2001):

- o La distinción entre los fonemas /s/ y /θ/

Se da en las provincias de Jaén y Almería y, además, en la mitad oriental de Granada.

- o El seseo

Es un fenómeno procedente del andaluz occidental, pero, al ser de carácter innovador, se va expandiendo hacia algunas zonas que colindan con la provincia de Córdoba, por lo tanto, se aprecia en pequeños territorios del área oeste de Granada y de Jaén.

- o El ceceo

Aparece en las zonas meridionales de Almería y en la mitad de la provincia de Granada.

- o El heheo

El heheo es un fenómeno extendido en ciertos hablantes que viven en zonas rurales o que tienen un bajo nivel de instrucción. Geográficamente, se realiza también en las zonas meridionales de las provincias pertenecientes a la Andalucía oriental.

o El yeísmo

Hoy día, es un fenómeno sociolingüístico que se encuentra en toda Andalucía, tanto occidental como oriental, exceptuando algunos casos minoritarios de individuos de tercera edad que son analfabetos o tienen un bajo nivel de instrucción.

o Relajación o pérdida de la *-d-* en posición intervocálica

Su realización se ha extendido socialmente en toda Andalucía, por tanto, se puede encontrar también en las zonas orientales andaluzas.

o Aspiración o pérdida de las sibilantes en posición final de palabra o en coda silábica

Este fenómeno también está muy extendido socialmente en toda Andalucía, pero concretamente, en la zona oriental este rasgo provocó el alargamiento y la apertura vocálica cuando la *-s* está en posición final. Además, se da la llamada 'morfología plural en el andaluz oriental' que, tras la pérdida de la sibilante final, se alarga la vocal y tiene a su apertura realizando un alófono diferente. Por tanto, se establecerá la distinción entre una palabra singular o plural gracias al alófono vocálico que el hablante realice.

o Relajación o elisión de ciertas consonantes: /r/, /l/, /n /, las oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/ y las oclusivas sordas /p/, /t/, /k/ en posición final de palabra

En este rasgo del andaluz oriental donde también ocurre el alargamiento y la apertura de la vocal que precede a estas consonantes que acaban perdiéndose.

o Apertura y alargamiento vocálico

Este rasgo fonético está socialmente extendido por toda Andalucía oriental, además, es un aspecto de identidad de los propios andaluces de esta zona. Dicha realización se llevó a cabo gracias a la pérdida de la *-s* y de otras consonantes en posición final de palabra. Para ello, se produce un alargamiento vocálico de /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/ que tiende a la apertura.

- o Reducción y asimilación de los grupos consonánticos: /kt/, /ks/ y /gn/

Es un fenómeno expandido por toda Andalucía, ya sea oriental como occidental.

- o Realización del fonema /j/ como fricativo, velar, sordo

El hecho de pronunciar la /j/ como fricativa, velar, sorda, es decir, como 'la /j/ castellana', se debe al contacto con otras comunidades de habla que, además, se ha ido extendiendo por Andalucía oriental. Por ello, su realización se da en toda la provincia de Almería, en gran parte de Jaén y en la zona centro-norte de Granada.

- o Neutralización de los fonemas /r/ y /l/

En Andalucía oriental se producen los fenómenos de:

- Rotacismo → pronunciar una /r/ cuando aparece el fonema /l/ en coda silábica o en posición final de palabra. Por ejemplo; *el coche* < *er coche*.
- Lambdacismo → hacer una /l/ cuando aparece el fonema /r/ en coda silábica o en posición final de palabra. Por ejemplo; *mi amor* < *mi amo*l. El lambdacismo carece de prestigio social y los hablantes andaluces que lo realizan poseen un nivel bajo de instrucción.
- o Presencia de cinco alófonos diferentes para el fonema /s/ (ápico-alveolar cóncava,ápico-coronal, coronal plana, corono-predorsal y predorsal convexa)

Cabe recordar que la sibilante predorsal convexa es la más expandida por toda Andalucía, por eso, es la que está considerada como la 'más típica' de la zona. En Andalucía oriental, esta sibilante es la que aparece en la zona oeste de Granada, es decir, en el área de contacto con la provincia de Málaga. Seguidamente, las sibilantes coronales son las que más predominan porque se dan en gran parte de Almería y en las comarcas centro-orientales de Jaén y Granada. Finalmente, la sibilanteápico-alveolar cóncava o 'la s castellana' se caracteriza por ser la más septentrional del español y predomina en las zonas de transición entre Andalucía oriental vs. Castilla-La Mancha meridional y el oeste de Murcia. Por tanto, su realización se expande por el área norte de Jaén, Granada y Almería.

Para finalizar, como rasgo morfosintáctico del andaluz oriental frente al andaluz occidental, es que los hablantes de Andalucía oriental sí que emplean la oposición de *vosotros* ~ *ustedes*, por tanto, distinguen su uso (registro formal vs. registro coloquial) y los conjugan correctamente:

Ustedes + verbos en 3ª persona del plural: *ustedes van*, *ustedes comen*, etc.

Vosotros + verbos en 2ª persona del plural: *vosotros vais*, *vosotros coméis*, etc.

3.3. La norma culta andaluza y su enseñanza en ELE/L2

En este subapartado final que corresponde a la tercera parte de esta investigación se va a hablar sobre el andaluz culto y su enseñanza en el mundo docente de ELE/L2. Para ello, se establecerá la definición del concepto de norma culta andaluza y, además, se nombrarán las posturas que toman diferentes autores dentro del ámbito de enseñanza ya mencionado.

El *andaluz culto* es considerado como la norma lingüística de la variedad meridional del español, en este caso, las hablas andaluzas, que “corresponde a la norma culta, es decir, el modelo de lengua utilizado por las clases sociales o grupos de poder dominantes de la comunidad” (Jové Navarro, 2019: 13). Esto supone que el andaluz culto es la representación de la norma lingüística de las hablas andaluzas: andaluz oriental vs. andaluz occidental. Por tanto, sus características tendrán aspectos en común entre ambas modalidades y el español normativo, por lo que el andaluz culto no tiene en sí ningún rasgo peculiar debido a que muchas de sus características lingüísticas las comparte con, por ejemplo; la norma culta canaria y las normas cultas de ciertos países latinoamericanos.

Como se ha mencionado en § 2.2., Moreno Fernández se posiciona a favor de la idea de que si “se atiende a los usos cultos de cada uno de [los] geolectos, hablamos de una lengua culta a partir de la cual se construye una norma culta” (Moreno Fernández, 2000: 68). Asimismo, el autor señala la existencia de ocho variedades cultas del español: la castellana, la andaluza, la canaria, la caribeña, la mexicana o centroamericana, la andina, la rio platense y la chilena. Dentro de la norma culta andaluza, los rasgos fonético-fonológicos, gramaticales y léxicos que se dan son los siguientes (Moreno Fernández, 2000: 40):

1. Fonética-fonología:

- Abertura de vocales finales
- Seseo urbano (excepto en zonas de Jaén, Granada y Almería)
- Yeísmo
- Aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba
- Pronunciación predorsal de *s* (roce del dorso de la lengua en los alveolos)
- Pronunciación fricativa de *ch*
- Aspiración de *j-g* (excepto zonas orientales)

2. Gramática:

- Uso de *ustedes* con valor de segunda persona del plural (Andalucía occidental)
- Tuteo

3. Léxico:

- Usos léxicos españoles

Ahora bien, en el mundo de la enseñanza de ELE/L2, la norma culta andaluza se puede ver reflejada en los manuales en los aspectos gramaticales como, por ejemplo, la mención del uso del *ustedes*, y en los aspectos socioculturales (Andalucía, el flamenco, la Feria de Abril de Sevilla, el salmorejo, la Alhambra, etc.). No obstante, se ha de tener en cuenta el contexto en el que se dé este modelo de enseñanza, las necesidades y los objetivos que presente el aprendiente, su nivel de español, el tipo de formación del docente y, por supuesto, los recursos (manuales, actividades y materiales didácticos) que este disponga.

Para concluir, en este apartado se ha definido la noción de norma culta andaluza o andaluz culto y las características que tiene dependiendo de los tres planos lingüísticos que presenta la lengua. Gracias al carácter pluricéntrico y heterogéneo que presenta la lengua española, su diversidad y heterogeneidad lingüística se ve reflejada en lo culto o normativo, de ahí, que esta misma lengua se componga de ocho normas diferentes: tres en España y cinco en toda Latinoamérica. Esto supone una visión amplia del panorama lingüístico a la hora de enseñar el español como LE/L2 y los aspectos socioculturales de todos sus hablantes provenientes de diferentes zonas del mundo cuya compartición resulta ser un gran tesoro: la lengua española.

4. La percepción del andaluz

En este último apartado se va a tratar cuáles son las diferentes percepciones que se tiene del andaluz partiendo de la sociolingüística cognitiva. Para ello, se definirán los conceptos de actitudes, ideología e identidad lingüística basándose en Molina Machés (2020) y, además, se mencionará cómo se representa la modalidad lingüística andaluza en el ámbito docente de ELE/L2.

4.1. Sociolingüística cognitiva

La *sociolingüística cognitiva* es aquella dirección de la sociolingüística que:

se preocupa especialmente por el estudio del conocimiento y la percepción que los hablantes tienen de la variación lingüística, incorporando información relativa a los entornos comunicativos, a los procesos de interacción y al modo en que ambos son percibidos [...] se preocupa de los entornos en que se producen las manifestaciones lingüísticas y de la percepción que los propios hablantes tienen de esos entornos y de las lenguas que conocen y que usan (Moreno Fernández, 2009: 11).

Dicho esto, señala que la *sociolingüística cognitiva* se encarga de “la aplicación de los principios básicos del cognitivismo a todos los espacios teóricos de la disciplina sociolingüística variacionista” (Moreno Fernández, 2009: 7).

Según William Labov en su investigación *Principles of Linguistic Change: Cognitive factors*, “las cuestiones cognitivas ven aumentar su relevancia, puesto que se ponen el mismo nivel que los factores internos y que los factores sociales a la hora de interpretar los cambios lingüísticos” (Moreno Fernández, 2009: 7).

Dentro de la investigación lingüística española, está Ángel López García, quien defiende la unión de forma equitativa entre la sociología y la lingüística en una misma ciencia. Así pues, sostiene que “el lenguaje humano está integrado por un conjunto de elementos concretos rodeados por situaciones sociales que constituyen su contexto” y que estos “factores sociales pueden ser responsables de una conciencia específica, por parte del hablante, de las diferencias que separan a las variantes de una variable” (Moreno Fernández, 2009: 9). Además, López García destaca que dentro de la variación se pueden dar tres formas fundamentales diferentes dependiendo del tipo de variación (Moreno Fernández, 2009: 9):

1. Variación geográfica o dialectal (geolingüística) → espacios normales
2. Variación sociolingüística → espacios compactos
3. Variación estilística → espacios regulares

López García propone el modelo matemático para hacer trabajos de campo dentro de la sociolingüística, que se basa en la “explicación de la variación lingüística desde la teoría de catástrofes [...] entendida como la virtualidad del uso alternante de elementos equivalentes en el plano semántico y pragmático” (Moreno Fernández, 2009: 10). Respecto a ello, Moreno Fernández opina que “la teoría de catástrofes, sin ser cognitivista, permite llegar a una interpretación cognitiva de la variación sociolingüística” (Moreno Fernández, 2009: 10).

A continuación, el autor destaca el volumen *Cognitive Sociolinguistics* editado por Gitte Kristiansen y René Dirven, que la considera como obra que constituye el inicio de la sociolingüística cognitiva. En ella, se propone la existencia de estereotipos lingüísticos formados por variantes o grupos de variantes que serían perceptualmente distintivas y funcionalmente exclusivas. Los fonemas y sus variantes se interpretan como categorías sujetas a los caracteres básicos del cognitivismo (Moreno Fernández, 2009: 10).

Otro autor que menciona Moreno Fernández es Schutz, quien define la sociolingüística cognitiva como la disciplina que se encarga de “explicar cómo se originan los procesos de categorización de los objetos lingüísticos y sociales” (Moreno Fernández, 2009: 12).

Ahora bien, Moreno Fernández (2012) concluye la convergencia entre un modelo de carácter integrador que unifica en un mismo *corpus* la sociolingüística y la lingüística cognitiva con el objetivo de poder analizar la lengua dentro de

un entorno tanto social como cultural, de ahí que parte desde la sociolingüística tradicional empleando un enfoque cognitivo. A su vez, aporta planteamientos y enfoques innovadores para llevar a cabo nuevos estudios sobre el uso de la lengua en la sociedad (variación lingüística) y añade que “el carácter integrador que se intenta imprimir a la sociolingüística cognitiva obliga a aceptar, de un modo conveniente, toda una diversidad de objetos de interés, que van desde la construcción lingüística, el discurso político, la visión del mundo o la variación sociolingüística, a la percepción de las variedades” (Moreno Fernández, 2012: 19).

El autor muestra una tesitura de carácter multidimensional e integradora desde una visión lingüística, es decir, favorece la diversidad en su estudio hacia la sociolingüística cognitiva mediante el enfoque interdisciplinar que emplea. Para ello, propone hacer un análisis relacional donde se vincule a la lengua con su entorno sociocultural, dándose así la unión entre factores lingüísticos y no lingüísticos.

De acuerdo con la definición del concepto de sociolingüística cognitiva, Moreno Fernández indica en esta investigación que resulta necesario concebir la lengua como “un *sistema adaptativo complejo* de uso dinámico, en el que los procesos de adquisición, de uso y de cambio lingüístico no son independientes entre sí, sino aspectos de un mismo sistema” (Moreno Fernández, 2012: 24). Por tanto, en la sociolingüística cognitiva se pretende abarcar fenómenos que en la sociolingüística tradicional no se tomaron en cuenta, y, a su vez, contar con la consideración que tienen los factores psicosociales y sus repercusiones hacia la lengua. Entonces, el autor destaca que dicha disciplina tiene como finalidad trabajar con tres ámbitos generales de interés:

- a. El de los orígenes sociales de la lengua y su variación (sociolinguo-genésis), como del uso de la lengua y su reinterpretación como un sistema adaptativo complejo: sociolingüística filogenética.
- b. El de las diferencias lingüísticas nacidas de factores sociales y culturales, que constituyen la dinámica de la variación (sociolinguo-morfosis): sociolingüística-fenotípica.
- c. El de interacción comunicativa en todas las dimensiones del uso lingüístico (sociolinguo-praxis), incluida la psicosocial, la etnográfica o la discursiva: sociolingüística interactiva (Moreno Fernández, 2012: 35).

A la hora de realizar estudios cognitivos, el autor apunta la importancia que se le ha de tener a la visión del mundo, en otras palabras, el relativismo lingüístico

o la relatividad lingüística que “supone que la representación del mundo, la organización del conocimiento y la percepción sociolingüística vienen determinadas en cada comunidad por la forma y el uso de las lenguas correspondientes” (Moreno Fernández, 2012: 72). Sumado a esto, defiende que la sociolingüística cognitiva también se encarga de estudiar los discursos que “son construcciones lingüísticas complejas destinadas a cumplir funciones comunicativas y sociales específicas” (Moreno Fernández, 2012: 78). Tanto la variación lingüística como la sociolingüística cognitiva, se encargan de estudiar cuáles son las percepciones que los hablantes tienen hacia las variedades lingüísticas de una lengua. Del mismo modo, el autor plantea una visión más amplia y heterogénea, donde intervienen diferentes estudios sobre el uso de la lengua, su interacción comunicativa y las relaciones socioculturales que se dan a través de cuatro formas:

1. Mediante la interacción comunicativa, que hace posible que los hablantes de una comunidad participen en el origen y desarrollo de los significados de las palabras.
2. Mediante la asociación de signos diferentes (significados y significantes) a agrupaciones de hablantes de perfil social diferente (léxico socialmente determinado).
3. Mediante la variación del significado de unos mismos significantes, bien por razones socio-geográficas (geo-sinonimia, socio-sinonimia), bien por razones estilísticas o discursivas.
4. Mediante la equivalencia de significados (sinonimia y parosemia) entre formas con significante diferente asociadas a unos factores sociales determinados.

Partiendo de esta visión, el significado se convierte en una ‘sustancia primordial’ para la sociolingüística cognitiva ya que “los significados se construyen y reconstruyen [...] pueden variar y negociarse en el transcurso de las interacciones, así como concretarse en las situaciones comunicativas específicas y a través de las posiciones sociales de los hablantes” (Moreno Fernández, 2012: 105-106). Seguidamente, a partir de un enfoque cognitivo el autor destaca la importancia de la ‘frecuencia de uso’ dentro de la semántica y, en la gramática, alude a las ‘construcciones’ y su rasgo tan diligente gracias a su variable modificación ya que “son unidades básicas de la gramática [...] en su forma y en su significado, de acuerdo con el uso de la lengua” (Moreno Fernández, 2012: 127). Y, por último, el enfoque cognitivista se puede apreciar también en el estudio fonológico de los ‘fonemas y sus variantes’ “como categorías sujetas a los patrones básicos del cognitivismo” (Moreno Fernández, 2012: 147). Así pues, se establece una “fonología basada en el uso” que “ofrece los cimientos necesarios para abordar una adecuada interpretación de la variación sociofonética” (Moreno Fernández, 2012: 163).

En el caso de las diversas metodologías de las que parte la sociolingüística cognitiva, el autor menciona los análisis cuantitativos y cualitativos, además de los procedimientos experimentales que se han empleado a lo largo de la historia. Conforme a Moreno Fernández, la llamada 'entrevista sociolingüística' es una técnica bastante útil ya que aporta información necesaria de acuerdo con la percepción lingüística que tienen los individuos sobre un uso concreto de una lengua. Según Moreno Fernández, una entrevista sociolingüística es "una interacción comunicativa en la que se implican factores como la distribución de los participantes, la estructura y contenido del discurso, junto a factores culturales, sociales y contextuales" (Moreno Fernández, 2012: 180).

En la entrevista sociolingüística, el prestigio y la actitud son dos conceptos fundamentales. El primero provoca que los hablantes tiendan a usar aquellas variedades lingüísticas que tengan una valoración de carácter positivo, y, la segunda, es el resultado de la manifestación que se ha dado mediante las actitudes psicosociales (Moreno Fernández, 2012: 226).

Para concluir, el autor indica que el planteamiento principal que tiene la sociolingüística cognitiva es que: "reconoce la importancia del componente social tanto en el origen de la lengua, como en su forma y en su dinámica. Así, lo sociolingüístico se explica usando como base la cognición, en todas sus manifestaciones: desde la percepción de las actitudes y desde la construcción de la gramática a la formación de los significados" (Moreno Fernández, 2012: 35). Finalmente, defiende que su estudio tiene como finalidad "construir para la sociolingüística cognitiva una base metateórica verificable" (Moreno Fernández, 2012: 247) y que, gracias al conocimiento de la lengua, se puede tener un mayor entendimiento del ser humano.

4.2. Actitudes, ideología e identidad lingüística

Moreno Fernández (1998) define los conceptos que dan nombre a este segundo subapartado. En primer lugar, indica que la *actitud lingüística* es "una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad" (Moreno Fernández, 1998: 179-193).

Por consiguiente, el autor destaca que las actitudes lingüísticas han sido estudiadas desde dos perspectivas diferentes: mentalista y conductista. La orientación

mentalista concibe la actitud “como un estado interno de individuo, una disposición mental hacia unas condiciones o unos hechos sociolingüísticos concretos, por tanto, la actitud sería una categoría intermedia entre un estímulo y el comportamiento o acción individual” y la conductista trata la actitud “como una conducta, como una reacción o respuesta a un estímulo, esto es, a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas” (Moreno Fernández 1998: 179-193). Asimismo, el autor sostiene que todas las actitudes lingüísticas presentan tres componentes: un componente conativo, mediante una conducta, un componente cognoscitivo, producto del saber y de las creencias establecidas socialmente, y un componente afectivo, involucrado por una valoración ya sea de carácter positiva, de aceptación, o negativa, de rechazo.

Conforme al estudio sobre *Sociolingüística* (1989) de Humberto López Morales, la *actitud lingüística* está dominada por el componente conativo, es decir, mediante las conductas sociales que ejercen los propios hablantes. Un individuo puede mantener una actitud lingüística positiva (aceptación) o negativa (rechazo) dependiendo de la creencia lingüística que tenga (creencia / hechos = actitud). A su vez, López Morales menciona el concepto de *creencia lingüística* y lo define como un aspecto social que se encuentra subyugado por el componente cognoscitivo o cognitivo y el componente afectivo. Del mismo modo, señala que las actitudes lingüísticas y las creencias afectan a fenómenos específicos que se producen en una lengua concreta, a las lenguas extranjeras que conviven o no en una misma comunidad de habla e incluso a las variedades, ya sean diastráticas o diatópicas (López Morales, 1989: 234-236).

En la misma línea de López Morales (1989) se sitúan los investigadores Ana M.^a Cestero y Florentino Paredes (2018), directores del *Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia variedades del español en el siglo XXI* (PRECAVES XXI). Este proyecto surgió en 2013 en la Universidad de Alcalá (UAH) y se caracteriza por mantener una visión panhispánica. Su finalidad se basa en el estudio de las diferentes percepciones que se tienen socialmente sobre las variedades cultas del español. Por ello, Cestero y Paredes se encargan de investigar cuáles son las actitudes y las creencias lingüísticas que los hablantes manifiestan hacia ellas.

Por otro lado, estos autores consideran que la *actitud lingüística* es una acción o reacción de un sujeto, cuya connotación puede ser positiva o negativa. En el caso de la *creencia lingüística*, la definen como aquella cuestión que proviene de ciertos conocimientos y comportamientos que se encuentran expandidos socialmente como, por ejemplo: los estereotipos, los tópicos, etc.

Cabe destacar que en PRECAVES XXI se investiga acerca de las creencias y actitudes lingüísticas basándose en un estudio sociolingüístico empírico. En otros términos, los autores emplean la técnica de los pares falsos o máscaras, también llamada como *matched guise*. Este método muestra cierta complejidad debido a su tesitura de base ecléctica donde se mantiene la posibilidad de conocer cualquier actitud y creencia lingüística, seguida de una valoración por parte de los hablantes. Sin embargo, gracias a su metodología, los investigadores reciben informaciones, ya sean directas como indirectas, sobre cómo los individuos valoran una variedad culta concreta del español.

Ahora bien, Cestero y Paredes señalan en la publicación mencionada anteriormente que todo el material de estudio lo recogen de forma directa, es decir, plantean un número específico de encuestados y, mediante una plataforma digital que ha sido creada para ello, los individuos tienen acceso a la encuesta. Dicha encuesta posee una estructura tripartita donde cada persona encuestada deberá seguir los siguientes pasos:

- a. Indicar cuáles son sus datos personales y sociográficos (el sexo, la edad, el nivel de estudios, la profesión, la lengua materna, el país de nacimiento, el contacto con otras variedades del español, los países hispanohablantes visitados y el uso del internet o la tv).
- b. Escuchar las grabaciones que se presentan en el cuestionario. La técnica utilizada se basa en los pares falsos o *matched guise* y el tipo de discurso que se da, que puede ser tanto oral como escrito.
- c. Contestar las preguntas que se plantean sobre las grabaciones. Estas pueden ser abiertas, cerradas, directas e indirectas como, por ejemplo, *¿dónde se habla mejor el español?*

Gracias a la labor investigadora que han ejercido Cestero y Paredes en PRECAVES XXI, se puede llegar a conocer en la actual comunidad hispanohablante cuáles son las actitudes y creencias lingüísticas que los hablantes tienen hacia las variedades cultas del español.

A continuación, se va a nombrar otros componentes sociolingüísticos que afectan a las actitudes y creencias lingüísticas. Dichos elementos son: la *identidad* y la *conciencia lingüística*. En primer lugar, la *identidad lingüística* es "lo que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro, además, en

ella, encontramos un lugar para la lengua” (Moreno Fernández, 1998: 179-193). En segundo lugar, la *conciencia lingüística* tiene relación con la idea de que:

Los individuos forjan actitudes porque tienen conciencia de una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les conciernen o les afectan. Tales hechos pueden pertenecer a su propia variedad, a la de su grupo o a la de su comunidad, pero también a las variedades de otros hablantes, otros grupos, otras comunidades. Los hablantes saben que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y, por lo tanto, tienen posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses (Moreno Fernández, 1998: 179-193).

Tras esto, se debe mencionar el concepto de *prestigio* ya que es otro factor importante que afecta a las actitudes lingüísticas: “es un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos” (Moreno Fernández, 1998: 179-193). Entre las diversas manifestaciones del prestigio, se encuentran:

- El prestigio del individuo o de la ocupación, que se basa en el puesto social al que pertenezca un hablante.
- El prestigio como actitud o prestigio como conducta, que se refiere a las actitudes de un sujeto.
- El prestigio vertical o prestigio horizontal, donde se sitúa el prestigio interno (entre los miembros de la misma comunidad de habla o grupo social) y el prestigio externo (entre los miembros de diversas comunidades de habla o grupos sociales).

Según López Morales, para que el prestigio sea reconocido es necesario que los hablantes sean conscientes de la presencia de diferentes variantes y variedades y, por supuesto, de su significado sociolingüístico, es decir, saber qué sociolectos prefieren emplear aquellos individuos de una comunidad de habla específica. En otras palabras, para que un sujeto sepa defenderse correctamente en una situación comunicativa, tendrá que ser conocedor del panorama sociolingüístico de la lengua que le corresponda:

[...] los integrantes de una comunidad identifican socioculturalmente a los demás miembros de la estructura social a que pertenecen, gracias a una serie de indicios, entre los que se encuentran los de carácter lingüístico. La “manera de hablar” de los sujetos funciona como un índice clasificatorio en la mayoría de los casos [...] Se postula que el reconocimiento de sociolectos es un reflejo del grado de conciencia lingüística del hablante y del grupo. Parece cierto que la relación entre estrato sociocultural y conciencia lingüística es muy estrecha y que, a medida que se baja en el espectro social, disminuye el grado de capacidad distintiva de los sociolectos de la comunidad. (López Morales 1989: 206-207)

Para finalizar este segundo subapartado, se va a definir el concepto de *ideología lingüística* basándose en la publicación de Pierre Swiggers sobre la *Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas* (2019). En esta obra, el autor indica que, a lo largo de la historia, este término se ha empleado en cinco contextos diferentes:

- a) La antropología (cf. Asad 1979), especialmente la antropología lingüística, y mas en particular en uno de sus ramos, la etnografía de la comunicación o etnografía del hablar (Gumperz y Hymes eds. 1972; Bauman y Sherzer eds. 1974);
- b) La sociolingüística y sociología del lenguaje, a veces con fuerte vinculación a la antropología lingüística (cf. el manual de Hymes 1974, que desarrolla una teoría de la sociolingüística en clave antropológica);
- c) La semiótica (especialmente la semiótica de la vida en sociedad): en este terreno de estudios, la importancia de la ideología ha sido enfatizada bajo la influencia de Bourdieu y de Greimas.
- d) La historiografía de la lingüística, especialmente la historia de ciertos tipos de praxis lingüísticas, como la estandarización de lenguas (cf. Joseph 1987), la lingüística misionera, la “modernización” (revolucionaria) de una lengua, etc.;
- e) La filosofía y la epistemología de la lingüística [...] aparte de la influencia de la semiótica, la de la filosofía posestructuralista (con autores como Foucault y Derrida) (Swiggers, 2019: 12).

Por otro lado, el autor menciona a una serie de investigadores que se han encargado de definir el término de *ideología lingüística* de la siguiente manera:

Silverstein (1979) define la ideología lingüística como un conjunto ideas y convicciones que constituyen una racionalización y justificación de estructuras y usos de la lengua, en la percepción de los hablantes [...] Irvine (1989) define la ideología de la lengua como el sistema cultural de ideas, cargadas de intereses políticos y mora-

les, acerca de relaciones sociales y lingüísticas [...] Según Woolard (1998), se trata de representaciones, explícitas o implícitas, que constituyen la intersección entre seres humanos y lenguaje dentro de un universo social [...] Kroskrity (2000) abarca el concepto de ideología(s) lingüística(s) como un enjambre, un *cluster concept*, caracterizado por cuatro propiedades:

- Las ideologías representan la percepción de la lengua y del discurso que conviene a los intereses de un grupo sociocultural particular;
- Las ideologías son múltiples (eso, en relación con las distinciones sociales entre grupos socioculturales con sus divergentes visiones);
- Las ideologías lingüísticas son “compartimentadas” (se sitúan en ‘sitios’ específicos);
- Las ideologías son una mediación entre estructuras sociales y formas de hablar (*forms of talk*) (Swiggers, 2019: 13-14).

Según Swiggers, la ideología lingüística debe definirse partiendo de ‘cinco rasgos’ (Woolard, 1998):

- o Se trata de un fenómeno de *representación / percepción afectiva y subjetiva*, que existe a nivel colectivo, aunque no siempre está compartido completamente dentro de una comunidad (cf. Gal y Woolard 1995);
- o La ideología se acompaña de un intento de *racionalización*, aunque no se puede justificar de manera meramente lógica; por eso, las ideologías siempre usan de estrategias *retóricas* (cf. sección 7);
- o La ideología lingüística supone una distinción entre lenguas (o variedades / registros) y entre grupos, y supone un contexto cultural y/o político de *diferenciación* (cf. Gal y Irvine 1995);
- o La ideología lingüística siempre tiene que ver con relaciones de ‘fuerza’ (cf. Véron 1978; Fabian 1986; Errington 2007): se trata de *poder* y/o de *prestigio*;
- o La ideología lingüística implica, en cierta medida, una *manipulación* (de datos, de ideas, de personas), y se acompaña de procesos de promoción, de represión, o marginalización (Swiggers, 2019: 14).

Por consiguiente, destaca tres ‘macro-planos’ en los que dicho término se articula. El primero es el llamado *ideología del lenguaje*, donde se estudia todo “lo que se dice y se cree sobre el lenguaje”. El segundo es el de la *ideología de la lengua / una lengua*, que es el plano encargado de analizar “las ideologías acerca del *genio* de tal o cual lengua / grupo de lenguas, o acerca de las ‘propiedades’ de una lengua”. Y, el tercero es el de la *ideología de la lingüística*, donde se

dan los “aspectos de ideología científica, que tienen que ver con las normas (y convicciones) de cientificidad, de innovación, de modelización sistemática, etc.” (Swiggers, 2019: 15).

Finalmente, el autor establece siete tipos diferentes de ideología lingüística:

- o *Ideología de la lengua ‘territorial’ o ‘regional’* que se fundamenta en la concepción de la lengua como vinculada de manera intrínseca con su territorio ‘original’.
- o *Ideología lingüístico-cultural europea, de índole religiosa* que defiende la superioridad de una lengua / las lenguas y de la cultura europeas.
- o *Ideología de la lengua de índole ‘social’* que se basa en el “buen / mejor uso” de una lengua concreta.
- o *Ideología de la lengua ‘nativista’, en clave xenófoba y defensiva* que es aquella que se desarrolla cuando la lengua del territorio está amenazada por una lengua de ‘intrusión’.
- o *Ideología de la lengua ‘nativista’, donde se alaba una lengua materna concreta* (alabanzas, exaltación nacionalista, etc.).
- o *Ideología de la lengua como instrumento sociopolítico* que se vincula a los acontecimientos políticos.
- o *Ideología de la lengua político-religiosa, a nivel transnacional*, donde se establece una posición ideológica ‘intercontinental’ y ‘transétnica’ (Swiggers, 2019: 16-22).

Para concluir, Swiggers declara el carácter innovador que posee el estudio hacia la ideología lingüística y defiende que su campo de estudio se encuentra, en la actualidad, en plena evolución. Su objeto de estudio no es solo motivo de interés para los lingüistas sino también para los sociólogos y antropólogos ya que abarcan ciertos aspectos como las actitudes y creencias lingüísticas, los comportamientos que mantienen los hablantes, las estrategias comunicativas que se establecen y las políticas lingüísticas que se dan.

4.3. Actitudes, ideología e identidad lingüística en torno al andaluz

Una vez definidos los conceptos predominantes en el subapartado anterior de este tema de investigación, se va a establecer un enfoque directo hacia las actitudes, ideología e identidad lingüística en torno al andaluz. Para ello, se responderá a las preguntas de: ¿qué es Andalucía?, ¿quiénes son los andaluces? y ¿cuáles son las características que les permiten adquirir una identidad lingüística propia?

Primeramente, Narbona, Cano y Morillo-Velarde (2011) destacan que el nombre de *Andalucía* “procede, como forma, del nombre *Al-Andalus*, que los musulmanes dieron, al menos desde el año 716, tanto a lo que había sido el reino germánico de los visigodos [...] como, sobre todo, a lo que fue objeto de su propia dominación” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011:39). Pese a que en esta monografía no se tenga como objetivo realizar un análisis histórico, sí se va a indicar cuáles son los tres momentos que marcaron la historia que, según los investigadores, generaron la conciencia socio-geográfica de lo que es hoy día Andalucía. Así pues, el primer suceso ocurre en el siglo XIII con la conquista de Fernando III hacia los territorios que abarcan el valle del Guadalquivir.

El segundo se produce entre los siglos XVI-XVII gracias a la conquista de los reyes católicos del reino de Granada. Este hecho significó la unificación de ambos territorios: occidente vs. oriente.

El último momento histórico se establece a partir del siglo XIX, cuando el concepto de Andalucía se documenta en los textos que pertenecen al ámbito político y administrativo (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 47). Sin embargo, el territorio geográfico andaluz no se concibe como una unidad política y administrativa con dotaciones de autogobierno hasta el año 1982 con la entrada en vigor del Estatuto que le concede la categoría de ‘Comunidad Autónoma de Andalucía’ (Molina Machés, 2020: 8).

Respecto a la pregunta de quiénes son los *andaluces*, se debe responder que:

son aquellos que han nacido en la comunidad autónoma llamada Andalucía, compuesta por ocho provincias: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla [...] la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía de Andalucía, su territorio, los símbolos que la representan, la capitalidad y las sedes, la condición del ser andaluz o andaluza, los andaluces en el exterior, la eficacia territorial de las

normas autonómicas, el derecho propio de Andalucía, otros derechos, los objetivos básicos de dicha comunidad autónoma, y la promoción de los valores democráticos y ciudadanos, entre otros (Molina Machés, 2020: 8).

Siguiendo la Constitución Española, en los puntos 3.3º y 3.4º del *Artículo 10* del Estatuto de Autonomía, en cuyo apartado titulado *Objetivos básicos de la Comunidad Autónoma* se cuentan los siguientes: “3.3º El afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico, antropológico y lingüístico” y “3.4º La defensa, promoción, estudio y prestigio de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades” (Congreso de los diputados, 2003). Además, otro aspecto importante para abordar esta investigación es el que se proyecta en el *Artículo 213. Reconocimiento y uso de la modalidad lingüística andaluza*, donde se menciona que: “Los medios audiovisuales públicos promoverán el reconocimiento y uso de la modalidad lingüística andaluza, en sus diferentes hablas” (Congreso de los diputados, 2003). Esto da lugar a que se fomente el andaluz como variedad lingüística del español y a sus dos modalidades o hablas andaluzas: la occidental y la oriental, ya sea dentro del ámbito educativo como en los medios de comunicación, en la sociedad y en los aspectos culturales.

En el caso de las características que permiten a los andaluces poder adquirir una identidad lingüística propia, se puede decir que esto se sostiene a la idea de tener una conciencia lingüística. En otras palabras, si un hablante se siente identificado con una variedad lingüística se debe a que es consciente de cuáles son sus rasgos o cualidades, normalmente fonético-fonológicos, de los que comprende. Por tanto, un sujeto aleatorio procedente de Andalucía, se sentirá orgulloso de ser andaluz (= su identidad sociolingüística) y, además, reconocerá que, en cierto modo, no habla el “mismo español” que un individuo de, por ejemplo, Madrid, ya que él habla con “acento andaluz”.

Para finalizar este subapartado, es importante mencionar que esta monografía dará lugar al análisis de la percepción del andaluz y su reflejo de ELE/L2. En consecuencia a continuación, se proyectarán dos puntos que tratan acerca de las actitudes, ideologías e identidades lingüísticas, en primer lugar, de los andaluces y, en segundo lugar, hacia los andaluces.

4.3.1. De los andaluces

El concepto del andaluz como variedad lingüística del español se asentó en los años 80 y, posteriormente, apareció el término de andaluz medio-culto que, como se ha ido indicando en esta monografía, “en Andalucía no sucede nada extraordinario o desconocido para el resto del planeta sociolingüístico en el que se comunican los humanos a través de las lenguas” (García Marcos, 2008: 76). Estos hechos se producen una vez que se aprueba la Constitución Española de 1978, donde además, se establece la proyección de los Estatutos de Autonomía. En dicho apartado se reflejan los *artículos* 146-147 (BOE, 1978: 30), cuya finalidad es defender las variedades lingüísticas del español. Por ejemplo, en el *artículo 3* se señala que “3.3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección” (BOE, 1978: 3).

Al comienzo de los años 90, Francisco Joaquín García Marcos lleva a cabo un conjunto de estudios acerca de las variedades o hablas andaluzas (andaluz occidental vs. andaluz oriental) que, con la ayuda del Grupo de Sociolingüística Teórica y Aplicada de la Universidad de Almería, consiguen reunir un amplio abanico de indagaciones sobre el prestigio sociolingüístico de los andaluces (Molina Machés, 2020: 12).

Durante esta década, la administración de la Comunidad Autónoma de Andalucía decide fomentar el andaluz culto-medio y promueve una serie de programas televisivos y de talleres con fines didácticos dentro del ámbito educativo y en los medios de comunicación. Unos ejemplos que surgieron de esta propuesta son: los Talleres de Cultura Andaluza en la Educación (1992), el Programa de Cultura Andaluza (1993-1995), el Programa de Cultura Andaluza de la Consejería de Educación y Ciencia y la creación del Canal Sur Televisión y el Canal 2 de Andalucía (García Marcos, 2008: 78-79).

A principios del siglo XXI empiezan a publicarse diferentes estudios sociolingüísticos que tratan sobre la percepción que se tiene del andaluz en la sociedad actual. Uno de ellos es la investigación de Francisco Báez de Aguilar González (2000) sobre la identidad lingüística de los andaluces:

[...] en las instituciones educativas ya no se reprime a los alumnos por “hablar mal” cuando se expresan en su variedad castellana materna, el andaluz, sino que se les consciencia de las diferentes opciones regionales y diafásicas y se les orienta y edu-

ca para que puedan expresarse correctamente tanto en su variedad andaluza como en el estándar castellana según la situación comunicativa. [...] No hay que confundir los vulgarismos con las peculiaridades geográficas. [...] Andaluz nunca es sinónimo de *basto*, *rudo* o *cateto*. No se debe confundir lo ideal o ejemplar con lo correcto o lo adecuado. Una cosa es el español que sirve como modelo para expresarse en situaciones formales y para dirigirse a interlocutores variados de diversas regiones [...] y otra muy distinta el uso *adecuado* o *correcto* de tal o cual variedad en tal o cual situación (Báez de Aguilar González, 2000: 170).

Seguidamente, se encuentran publicados derivados del proyecto PRECAVES XXI, en este caso, relacionados con las actitudes y las creencias lingüísticas hacia el andaluz como, por ejemplo el trabajo de investigación de Juana Santana Marrero (2018) y el de Antonio Manjón-Cabeza Cruz (2018). De acuerdo con este tipo de proyectos de investigación lingüística, Narbona, Cano y Morillo-Velarde, indican que “en las encuestas realizadas a los propios andaluces para descubrir si hablan bien o mal [...] las respuestas -que difícilmente pueden ser objetivas- se reparten de modo muy irregular y desigual, precisamente porque los encuestados no entienden de la misma forma las preguntas” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011:27). Del mismo modo, añaden que en este tipo de encuestas aparecen actitudes lingüísticas positivas hacia el andaluz con una notable “inclinación de bastantes andaluces a enaltecer su modalidad idiomática, incluso a sentirse orgullosos de ella” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 28). Respecto a las actitudes negativas, los autores indican que provienen de ciertos andaluces que emplean una sola modalidad de uso en todas las situaciones comunicativas en las que participan. Esto significa que este tipo de hablante pertenece a un nivel social bajo y marginado, y, además, tiene un escaso nivel de instrucción. Igualmente, esto sucede en cualquier comunidad de habla donde ciertas comarcas o regiones se ven marcadas por el aislamiento o el rusticismo y sus hablantes tienen cierto sentimiento de inferioridad frente a otros hablantes de su misma variedad (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 28).

Ahora bien, en el caso de la idea de sentimiento de inferioridad, que no solo afecta a los hablantes del andaluz o las hablas andaluzas, estos investigadores defienden que:

[...] no es originaria ni principalmente lingüística, y no hace más que reflejar la actitud ante los usos idiomáticos propios de quienes pertenecen a los grupos socioculturales o socioeconómicos inferiores, dentro de la configuración de la Comunidad Autónoma Andaluza, en la que aún se mantienen diferencias estratificacionales (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 32).

Según López Morales (1989), la actitud lingüística está sujeta a un componente conativo que puede ser positivo, de aceptación, o negativo, de rechazo. A su vez, la actitud lingüística puede estar determinada por creencias que están compuestas por dos rasgos diferentes: uno afectivo (emociones y sentimientos) y otro cognitivo (percepciones o estereotipos). Tanto las actitudes como las creencias lingüísticas afectan a una lengua e incluso a sus variedades, ya sea dentro como fuera de la comunidad de habla (López Morales, 1989: 234-236).

Conforme al estudio de las actitudes y las creencias lingüísticas, Molina Machés (2020) estudió su reflejo en las redes sociales. En su investigación, propone un análisis cuantitativo, donde selecciona 150 textos o ejemplos extraídos de *Instagram* y *Twitter* en los que se proyectan creencias y actitudes lingüísticas, tanto positivas como negativas, hacia el andaluz, los andaluces y Andalucía. Además, menciona una serie de cuentas¹⁰ conocidas como, por ejemplo, @hablatuandaluz, @traductorandaluz o @zarvaje_, que se dedican a defender las hablas andaluzas (andaluz oriental vs. andaluz occidental) como variedades lingüísticas del español. Del mismo modo, tratan de fomentar el conocimiento de sus rasgos fonético-fonológicos, gramaticales y léxicos, representan el orgullo identitario acerca de la conciencia e identidad socio-cultural de los andaluces, visibilizan la riqueza cultural del paisaje de Andalucía, muestran aspectos de su gastronomía, su diversidad arquitectónica, sus fiestas tradicionales, etc. y promueven el saber cultural divulgando los artistas, literatos e ilustres andaluces más importantes como, por ejemplo: Federico García Lorca, Pablo Picasso, Lucio Anneo Séneca, Carmen de Burgos, Lola Flores, Blas Infante, María Zambrano, Juan Ramón Jiménez, Alonso Cano y Antonio Machado, entre otros.

A continuación, se va a señalar una serie de publicaciones en diferentes medios de comunicación digitales, cuya idea principal se basa en las actitudes, ideología e identidad lingüística de los andaluces. En primer lugar, se encuentra la entrevista a Lola Pons, catedrática de la Universidad de Sevilla (US), de Paula Corroto en *El Confidencial*. En ella, Pons afirma que “en las críticas al andaluz hay un fortísimo fundamento socioeconómico”. Para ella, todas las creencias y actitudes negativas hacia el andaluz, que se han ido transmitiendo y heredando, surgen de aspectos socioeconómicos:

¹⁰ Las cuentas son los usuarios virtuales que pertenecen a una red social, en este caso, *Twitter* e *Instagram*, y se dedican a subir contenido (imágenes, comentarios, vídeos, *GIFs*, etc.) a este tipo de plataformas digitales.

El andaluz en el siglo XX se ha asimilado a hablantes desprestigiados porque, además, mediáticamente se ha cultivado, incluso hemos cultivado y, aquí también, tengo que hacer autocrítica porque hemos cultivado mucho la imagen del andaluz como un personaje simpático, gracioso, indolente... y eso ha hecho que muchos andaluces reprimiesen su manera de hablar en público. Grandes logros para el acento andaluz ha sido la presencia de variedad de habla en la tribuna pública, pero aun así siempre está esa crítica que yo no sé hasta qué punto es un arma arrojadiza política (Corroto, 2020).

Finalmente, la autora aclara que su acento nunca le ha supuesto un impedimento, ya sea a nivel personal como a nivel profesional: “con el acento que tengo, que es el de una sevillana, he dado clases en Sevilla, fuera de España y nunca he tenido problemas [...] no me tengo que justificar, pero el andaluz es una variedad completamente inteligible” (Corroto, 2020).

Esta misma autora, Lola Pons, publicó el artículo *No disparen al acento* (2020). En él, desmiente la supuesta crítica o actitud lingüística negativa del humanista del siglo XVI, Juan Valdés, hacia el sevillano Antonio de Nebrija, quién “nació en Sevilla y dio durante tres años clases en una de sus capillas eclesiásticas, pero se formó en Salamanca e Italia, terminó ejerciendo en Alcalá de Henares y nunca hizo profesión particular de ser abanderado de ninguna Andalucía lingüística” (Pons, 2020). Seguidamente, Pons destaca que el corrector de la imprenta veneciana era una andaluz que vivía en Italia, Francisco Delicado, y que mantuvo una argumentación inestable compuesto por ideas allegadas entre sí con una escasa cohesión. De ahí que Valdés atacara a Nebrija, ya que: “no desciende a enmendar al corrector de imprenta de un libro de ficción sino a la *authoritas* con que este acreditaba su discurso. El tópico de que Valdés es un antiandaluz y que menoscaba a Nebrija por su lugar de nacimiento se nos viene abajo, al menos en parte, una vez que conocemos el contexto de la crítica al gramático sevillano” (Pons, 2020). Por consiguiente, la autora destaca también la repetición de este tipo de acontecimientos donde se añaden supuestas actitudes lingüísticas de connotación negativa hacia los andaluces, pero que, realmente, estos hechos se dan por otras causas:

[...] las críticas que recibieron otras mujeres andaluzas con cargos (Celia Villalobos, Magdalena Álvarez, Susana Díaz) cuya pronunciación también se puso en entredicho, incluso por parte de los propios andaluces, curiosamente con cierta coincidencia en que la crítica suele proceder del partido no afín [...] Se está disparando al acento, sí, pero en realidad se apunta a un blanco político (Pons, 2020).

En tercer lugar está Antonio Narbona Jiménez, catedrático del Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Universidad de Sevilla (US), que publica un artículo titulado como *Yo pregunto* en la sección digital de tribuna abierta del diario ABC. En esta publicación, el autor menciona las repetidas veces en las que el periodista Pablo Motos expresa en los medios de comunicación una actitud lingüística negativa hacia el andaluz y los andaluces. Tras esto, Narbona señala:

Algo tiene que ver con todo esto el hecho de que sobre el habla andaluza todo el mundo opine sin que se le exija otra credencial que una declarada voluntad de airear ('poner en valor' se dice en el argot político) su riqueza (léxica, sobre todo) y/o el firme propósito de dignificarla, rebelándose contra la marginación que ha sufrido y sigue padeciendo. [...] no es fácil comprender que de la forma de expresarse de los andaluces se destaquen voces de las que nadie se sirve y rasgos fonéticos que no gozan de prestigio. [...] Pero el que esto sea así incluso entre los que los practican no debe llevar a condenar la pronunciación 'andaluza'. Como no hay que estar en contra de las expresiones peculiares, si no se utilizan fuera de lugar social y contextualmente (Narbona, 2021).

Para finalizar, lanza una pregunta cerrada donde considera la necesidad de que los andaluces, inclusive él, se sientan más orgullosos de la adquisición y el hecho de hablar su modalidad lingüística: el andaluz.

Otro artículo es el de Raúl Limón, *El andaluz como arma para desprestigiar: el habla vuelve a ser un recurso de burla, pese a su gran valor* (2017). Aquí, el autor menciona un conjunto de actitudes lingüísticas negativas hacia los andaluces como: el ataque en una red social por parte de Ramón Silva a la política Susana Díaz, el comentario inoportuno hacia los andaluces por parte del expresidente Artur Mas, la crítica de Juan Soler a Trinidad Jiménez y la descalificación del acento andaluz por parte de Monserrat Nebrera. Sin embargo, el autor menciona un caso de defensa del andaluz que se dio en la política española por parte de Javier Arenas: "No aceptaré ni bromas ni comentarios sobre la forma de hablar en Andalucía, por insignificante que sea cualquier comentario que se refiera a los andaluces en tono jocoso o en tono vejatorio" (Limón, 2017).

Limón nombra a Pedro Carbonero Cano porque defiende la idea de que "cuando surge una evaluación social negativa del habla, se produce por 'mitos extralingüísticos', por prejuicios de otros ámbitos, como el centralismo, y generalmente motivados por una falsa creencia de superioridad" (Limón, 2017). También,

destaca al escritor Tomás Gutiérrez Forero, quien realiza una “autocrítica y lamenta que no se prestigie el habla en la comunidad y que se utilice en algunos medios de comunicación como la lengua de los chistes” (Limón, 2017). Además, Gutiérrez Forero asegura que “Adriano, el emperador romano cuyos orígenes se sitúan en la ibérica Itálica, tuvo que soportar burlas por su acento en el senado imperial” (Limón, 2017). Respecto al mundo cinematográfico, el autor hace alusión al actor Alex O’Doherty ya que en un reportaje sobre cine admitió que los actores andaluces debían aprender un acento neutro porque “si no, tus papeles se limitaban a hacer de camarero o guardia civil, quedabas relegado a papeluchos nunca protagonistas” (Limón, 2017).

Por otro lado, el autor vuelve a nombrar a Carbonero Cano porque señala que “poco a poco se abandona la agresividad contra la diversidad en la lengua que, como en otros aspectos, solo aporta riqueza, hasta que se cruza la política” (Limón, 2017).

Una última publicación destacable es la de *Cinco famosos en defensa del andaluz: políticos, actores, periodistas y cantantes responden a las críticas al acento de Andalucía* (2018), de Antonio Periañez. En ella se alude a las diferentes actitudes lingüísticas negativas expuestas en las redes sociales que han llamado la atención ya que iban dirigidas a personajes o famosos concretos andaluces. Frente a ello, las víctimas de este tipo de actitudes lingüísticas mantienen una actitud de connotación positiva hacia su variedad: el andaluz. Estos casos son, por ejemplo, el de Inés Arrimadas, que fue víctima de burla en la TV3 (televisión pública catalana) por el hecho de ser andaluza, el caso de Eva González cuando se defendió por *Twitter* alegando “que mañana me levanto a las 6 para trabajar. Y eso que soy andaluza” (Periañez, 2018) o el de Roberto Leal, que contestó en defensa de su acento andaluz a un usuario de esta misma red social. A su vez, el autor de este artículo denomina “defensores del andaluz” al profesor de Lengua y Literatura, José María Pérez Orozco, al presentador y humorista, Manu Sánchez, y, por último, al actor, Antonio Banderas.

Si se pone el foco de atención en los medios de comunicación, se pueden encontrar un número de casos donde se plantean actitudes lingüísticas positivas por parte de los andaluces. También, se proyecta la diversidad lingüística de las hablas andaluzas, la petición de respeto, ya no solo hacia el andaluz sino también hacia los andaluces, se promociona Andalucía y todas sus costumbres, tradiciones, aspectos socioculturales, etc. y, por último, se alternan diversos debates acerca del por qué se dan socialmente ciertas creencias y actitudes

lingüísticas negativas sobre ellos y su modalidad lingüística. Dentro de estos ejemplos se encuentra el anuncio publicitario del paisaje andaluz que realizó la Consejería de Cultura y Patrimonio histórico de la Junta de Andalucía (2003). Este vídeo refleja toda la riqueza geográfica de las ocho provincias andaluzas, desde sus montañas, playas, pueblos y ciudades, hasta sus monumentos, su gastronomía, etc. y, en un segundo plano, suena la canción de *Ahí estás tú* de la artista malagueña Chambao¹¹. Respecto a letra da la canción, aparecen temas sociales como el simple hecho de que el futuro se forma a base de decisiones (buenas y malas), y, por ello, la cantante dice “Ahí estás tú, que a mi me gusta cómo lo bailas [...], cómo lo cantas [...]” en relación al flamenco y, al final del vídeo aparece escrito “Andalucía te quiere”. El hecho de escuchar esta canción hace trasladar a un andaluz al recuerdo de dicho anuncio sobre Andalucía que tanto orgullo identitario andaluz causó en su tiempo.

Otro ejemplo de anuncio publicitario que refleja una actitud lingüística positiva de los andaluces es el que salió a principios de 2021. Este anuncio se titula *Con Mucho Acento* y fue creado por la empresa Cruzcampo. En él aparecen como protagonistas la cantaora Lola Flores y la artista María José Llergo. Como se puede ver, no solo se hace referencia al ‘acento andaluz’ sino también a las costumbres del pueblo andaluz (el flamenco, el léxico¹², los artistas que participan, los aspectos socioculturales, etc.). Cabe destacar que Lola Flores reivindica su modalidad lingüística y otros aspectos de la sociedad española diciendo lo siguiente:

Tú... ¿tú sabes por qué a mí se me entendió en todo el mundo? Por el acento. Y no solo me refiero a la forma de hablar, que también. Me refiero a ese pellizco, a esa forma con la que te llenas el pecho de alegría, con la que rebañas un huevo frito, con la que te pintas el rabillo del ojo. Acento es que se te vean las costuras y los dobladillos, que se te escuche hasta el hipo. Da igual si eres de la Conchinchina o de la Línea de la Concepción, cajero del supermercado, catedrática o ministro. Manosea tus raíces que de ahí siempre salen cosas buenas [...] El acento es tu tesoro. ¡No lo pierdas nunca!¹³

¹¹ El nombre artístico de Chambao es una palabra, de carácter arcaico, que pertenece al léxico empleado en las hablas andaluzas. En el andaluz occidental tiene como significado “refugio” o “cobijo” (Málaga) e incluso “alocado” o “chalado” (Huelva). Metafóricamente, se puede decir que el chambao es un lugar donde se da un estilo sencillo de vida.

¹² En el propio anuncio publicitario aparecen palabras que se dan en las hablas andaluzas como, por ejemplo: quejío, bulla, bienmesabe y poderío.

¹³ Transcripción de lo que Lola Flores va diciendo en el anuncio publicitario *Con Mucho Acento*.

A lo largo de este año, se ha seguido retransmitiendo este anuncio publicitario tanto en la televisión como en las plataformas digitales de *Youtube* y *Spotify*. Su creación ha provocado una notable exaltación y una favorable acogida por parte del público, ya no solo al producto en sí; la cerveza Cruzcampo, sino a la diversidad lingüística y a la riqueza sociocultural que se da en toda España. Ahora bien, en el documental de *¿Qué hay detrás de Con Mucho Acento?*, la directora de Marketing de Heineken¹⁴ (España), Marta García, explica que el verdadero significado de este anuncio va más allá del acento andaluz. El objetivo es expresar ese acento, personal e identitario, y, también, reivindicar el respeto ante la diversidad y darle visión a todos los rasgos que caracterizan a los españoles, concretamente al valor de vivir y ver la vida, pero siempre con acento.

Para concluir esta sección, se va a volver a nombrar a José María Pérez Orozco y a Manu Sánchez como defensores en el ámbito público (redes sociales y medios de comunicación) de las hablas andaluzas y de los andaluces.

El profesor de Lengua y Literatura, Pérez Orozco, se encargó de propugnar el andaluz como variedad lingüística del español cuya forma se descompone en dos modalidades: la oriental y la occidental. Además, en los años 80 fue director de la IV edición de la Bienal de Flamenco de Sevilla y comenzó a colaborar en diversos programas de la cadena de televisión andaluza, el Canal Sur. A partir de entonces, comenzó a visibilizar los rasgos lingüísticos e histórico-sociales del andaluz en diferentes documentales como *Las señas de identidad de los andaluces* (2009), en entrevistas televisivas como la de *José María Pérez Orozco y el habla andaluza* (2011) y en congresos universitarios como, por ejemplo, el discurso que ofreció en la Universidad de Sevilla sobre la *Defensa del Andaluz* (2012). La posición que tomaba el autor partía desde una visión sociolingüística, que se apoyaba en el estudio de la evolución de la lengua española y, por supuesto, en la visibilidad de las actitudes, creencias e identidad lingüística de connotación positiva hacia el andaluz y los andaluces.

Por último, Manu Sánchez comenzó a participar en programas de televisión en el año 2005, mostrando su faceta defensora del andaluz y compartiendo con el público su orgullo identitario. A partir de ahí, empezó su larga trayectoria como colaborador e incluso presentador de programas en diferentes medios de comunicación: canales de televisión (Canal Sur, La Sexta, TVE y Antena 3) y radio (Los 40 y Cadena

¹⁴ La empresa cervecera Heineken Internacional compró la empresa Cruzcampo en el año 2000, mediante su filial sede en Heineken España S.A.

SER). Su labor se ha basado en fomentar el andaluz como variedad lingüística del español, siguiendo los pasos de su amigo, Pérez Orozco, y, sobre todo, acabar con los estereotipos y los tópicos de connotación negativa que se tiene del andaluz y los andaluces. Para ello, Sánchez utiliza la unión entre sus dos profesiones y se dedica a trabajar con diversos artistas, ilustres, políticos, literatos, etc. acerca de las creencias, actitudes, ideologías e identidad lingüística de los andaluces.

Tras muchos años de labor e investigación, Sánchez defiende que la gran mayoría de los tópicos y estereotipos negativos (vagos, incultos, no saben hablar, etc.) que se tienen socialmente de los andaluces han sido frutos de momentos históricos y de aspectos económicos y políticos de España. Asimismo, el autor llevó a cabo dos programas que tienen relación con el tema de investigación de este trabajo. El primero de ellos se llama *Vuelta y Vuelta 1 / Visca Andalucía* (2016) que fue retransmitido en Canal Sur, y en él aparecen entrevistados: José Montilla Aguilera (ex presidente andaluz de la Generalidad de Cataluña), Inés Arrimadas (presidenta andaluza del partido político Ciudadanos, Cs), Justo Molinero (empresario y comunicador andaluz), Jorge de los Santos (pensador y artista plástico) y Francisco Hidalgo (político andaluz y activista cultural), entre otros. En este documental, se nombran un conjunto de acontecimientos históricos de España que provocaron esa ideología de odio que provocó una serie de actitudes y creencias lingüísticas negativas hacia el pueblo andaluz y sus hablas andaluzas. En la actualidad, este tipo de tópicos y estereotipos se fomentan en ámbitos o situaciones políticas, económicas y sociales concretas para así poder generar odio y rechazo. Sin embargo, no se debe caer en las generalizaciones, y, al igual que ocurren con otras variedades del español y comunidades de habla de otras lenguas, el andaluz y los andaluces también sufren de actitudes y creencias lingüísticas tanto positivas como negativas.

El segundo documental que llevó a cabo Manu Sánchez es el de *Andaluz de la A a la Z* (2017). Siguiendo la misma dinámica que en el anterior, se dan un conjunto de entrevistas a todo tipo de personajes como, por ejemplo: Carlos Amigo Vallejo (arzobispo vallisoletano emérito de Sevilla), Risto Mejide (presentador catalán), Javier Aroca (jefe andaluz del Área de Investigación del Centro de Estudios Andaluces), Rafael Escuredo (ex presidente de la Junta de Andalucía), María Galiana (actriz e historiadora andaluza), Pablo López (cantautor andaluz), Sage Fitz-Gerald¹⁵ (traductor y profesor americano) y Luis Efrén

¹⁵ Sage Fitz-Gerald señala en la entrevista que se autodenomina ser un "guiriluz" porque se siente, realmente, como un *guiri* andaluz.

(conservador-arqueólogo andaluz de la Fundación Cueva de Nerja), entre otros. A lo largo de las dos horas de duración que tiene el documental, Sánchez trata una serie de temas diferentes en torno a la ideología, identidad, las actitudes y las actitudes lingüísticas que se tienen de los andaluces y del andaluz por parte de estos o de hablantes de otras comunidades de habla.

En definitiva, el objetivo que tiene esta obra audiovisual es el de reflejar los motivos por los que se dan esos tópicos y estereotipos hacia el pueblo andaluz en la sociedad, plasmar diversos acontecimientos históricos y políticos de España que han afectado a Andalucía, visibilizar el arte andaluz, los aspectos socioculturales y su diversidad lingüística, exponer un planteamiento didáctico acerca de la evolución de la lengua española y, por último, el hecho de ser autocrítico con la propia comunidad autónoma y el aspecto de superioridad por parte de ciertos andaluces. El fin está en desmentir aquellas creencias y actitudes lingüísticas negativas mediante una autocrítica constructiva a nivel social y político-económico, plasmar el respeto hacia las diferentes modalidades que tiene como lengua el español y, además, mostrar esa identidad e ideología sociolingüística llamada: ‘orgullo andaluz’.

4.3.2. Hacia los andaluces

A lo largo de la historia, el andaluz ha tenido el papel de protagonista en un conjunto de obras literarias, debates e incluso discursos y testimonios, no solo dentro del mundo de la lingüística o de la literatura, sino también en otros ámbitos como la política o los medios de comunicación (Molina Machés, 2020: 10).

Ya en el siglo XV aparecen documentados una notable cantidad de comentarios sobre el andaluz, donde se destacan varias peculiaridades fonéticas y léxicas y, además, se mencionan ciertas actitudes lingüísticas tanto positivas como negativas (Rodríguez Domínguez, 2017). Por aquel entonces, ya predominaban algunas actitudes negativas hacia el andaluz por parte de castellanohablantes: “[...] los andaluces eran bien conocidos por su forma ya especial de hablar; pero esa forma no era bien vista por muchos eruditos y cortesanos de más allá de Andalucía, y ante esa actitud algunos andaluces se ven obligados a exigir su lugar en la lengua común” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 66).

Las actitudes lingüísticas de connotación negativa hacia el andaluz por parte de ciertos castellanohablantes han sido y siguen siendo determinadas por creencias o estereotipos debido a “la convergencia de una serie de circunstancias históricas, económicas y socioculturales” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 30) que han ido marcándose en la percepción social ante el andaluz. Por consiguiente, estos investigadores confirman que:

Del habla andaluza se tiene fuera y dentro de Andalucía, una imagen incompleta y, en parte, desfigurada. [...] porque, por un lado, se encuentra a menudo empañada por falsos tópicos y estereotipos, con frecuencia históricamente infundados; y, por otro, porque el llamado, impropiaemente, complejo de inferioridad de una parte de los andaluces, así como los prejuicios que se han ido extendiendo y consolidando, constituyen una barrera para la descripción y la valoración objetivas” (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011: 11).

No obstante, es importante aclarar que el andaluz no es la única variedad del español que recibe críticas, juicios, desvalorizaciones y desprestigio social provocados por estereotipos sociales (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2001: 31). Sí es cierto que estas actitudes y creencias lingüísticas se han ido heredando en la sociedad a lo largo de la historia, creando así un rechazo o incluso el sentimiento de superioridad por parte de los hablantes no andaluces (Molina Machés, 2020: 11).

Según María Stella Taboada (2015), toda comunidad de habla se enfrenta a una valoración a través de las creencias y actitudes lingüísticas, un reconocimiento social, una jerarquización, una conciencia hacia la diversidad lingüística, un carácter de identidad por parte de los hablantes y una ideología lingüística. Asimismo, destaca la existencia de dos instituciones que son las encargadas de regular las políticas del lenguaje. La primera de ellas es la educación y, la segunda son los medios de comunicación y las redes sociales¹⁶. En este sentido, suceden ciertos aspectos discriminatorios hacia las variedades lingüísticas causados por el propio desconocimiento de los hablantes, ciertas ideologías políticas y por la herencia de creencias y actitudes lingüísticas. Ante este desprestigio la autora añade que “cuando se discrimina o se jerarquiza una lengua o variedad, lo que

¹⁶ Como se puede ver en el trabajo de investigación acerca de las *Actitudes lingüísticas hacia el andaluz y su reflejo en las redes sociales* de María Teresa Molina Machés (2020), en la actualidad se pueden encontrar estudios, publicaciones, debates, discusiones o conversaciones sobre las diferentes percepciones lingüísticas que se tiene del andaluz y de los andaluces (identidad, ideología, conciencia, actitudes y creencias lingüísticas).

se discrimina o jerarquiza es a los sujetos sociales y culturales que la producen” (Stella Taboada, 2015: 2).

Por consiguiente, defiende que, actualmente, se necesita instaurar el reconocimiento de la presencia de las variedades lingüísticas que tiene una lengua dentro de la *praxis educativa*, es decir, en el ámbito educativo (material escolar, programación docente, libros y manuales educativos, formación del profesorado, etc.). Así pues, se evitará o se reducirá el hecho de que se produzcan desvalorizaciones, actitudes y creencias lingüísticas de acuerdo con un desprestigio social hacia la diversidad de una lengua y hacia sus propios hablantes: “No hay alusión al hecho de que ningún sujeto humano aprende a hablar desde el desprestigio de su lengua porque, de ser así, enmudecería. El prestigio o desprestigio se aprenden y se imponen” (Stella Taboada, 2015: 13). Por tanto, para evitar cualquier tipo de rechazo, desprestigio o desvalorización hacia ya no solo el andaluz, sino a las diversas comunidades de habla, y apoyar las diferentes identidades lingüísticas y los derechos que posee cualquier hablante, la autora propone establecer las siguientes alternativas (Stella Taboada, 2015: 14-15):

- Fomentar el enriquecimiento y conocimiento de las lenguas nacionales y de sus variedades
- Establecer un dominio estratégico de las lenguas y sus variedades
- Promover el conocimiento de lenguas extranjeras con el objetivo de concienciar y enriquecer sociocultural y lingüísticamente a los hablantes

Elena Álvarez Mellado (2017) señala que en la actualidad se puede percibir cierto desprecio o desprestigio lingüístico hacia la variedad andaluza en contextos sociales, en el mundo de los medios de comunicación y en las redes sociales: “Toda forma de hablar que se aleje del acento que supuestamente se considera neutral (básicamente, el castellano de la zona central de la Península) nos hace arrugar la nariz. [...] En el imaginario colectivo sigue vigente la idea de que el acento andaluz es propio de personas incultas” (Álvarez Mellado, 2017).

No obstante, su visión no va acorde con lo que los lingüistas opinan ya que éstos defienden que el andaluz no es una modalidad lingüística que tiene de por sí unas connotaciones negativas en su naturaleza lingüística, sino que dentro de una variedad se hallan diferentes variantes (diastráticas, diatópicas, diafásicas). Esto significa que en las hablas andaluzas se encuentra la variedad de la norma culta del andaluz, por tanto, si una hablante andaluz con un nivel de instrucción alto (o incluso medio-bajo) sabe emplear el registro que sea más adecuado al

contexto comunicativo en el que se encuentra, no se le va a categorizar como una persona “inculta, vaga o cateta”. El hecho de que se den socialmente un conjunto de actitudes y creencias lingüísticas negativas hacia el andaluz y los andaluces parten de aspectos sociopolíticos, económicos e históricos que se utilizan para manipular ciertos discursos o debates e incluso para generar odio, rechazo y separación hacia esta comunidad en la sociedad.

Por otro lado, Isabel Laguna (2020) indica las aventuras lingüísticas que narra Charlie Geer, escritor estadounidense, en su libro titulado como *¿Qué dices teacher?* Para ello, menciona una serie de choques idiomáticos que el propio autor vivió durante sus doce años de estancia en Andalucía. Asimismo, Laguna indica cómo un profesor de inglés como LE/L2 y escritor americano refleja su pasión hacia la lengua española y toda la variedad que presenta: “Geer se declara fan de la elasticidad y flexibilidad del español, un idioma que aún hoy le sorprende porque lo observa con la mirada asombrada de un estadounidense” (Laguna, 2020).

Finalmente, la autora no solo destaca los aspectos lingüísticos (el uso de las expresiones gastronómicas, la descripción de los estados mentales, las sibilantes del andaluz, las abreviaturas españolas, etc.) que Geer proyecta en su libro, sino que también menciona rasgos socioculturales como, por ejemplo: “En mi primer invierno en Andalucía, me di cuenta de que aquí tenía que hacer al revés las rutinas que hacía en mi país en esta estación. Aquí tengo que abrigarme para entrar en la casa” (Laguna, 2020).

A continuación, Elena Méndez García de Paredes (2013) recalca que:

Aunque la lengua escrita no parece muy diferente de la lengua hablada, sí lo es. No solo se trata de un cambio de sustancia: la sonora por la gráfica, sino, sobre todo, de un cambio de la concepción de la comunicación que se refleja en la construcción de los mensajes, tanto en las estructuras lingüísticas como en su pronunciación cuando se comunican oralmente: ‘nadie habla como escribe ni escribe como habla’ (Méndez García de Paredes, 2013: 258).

Ahora bien, la autora menciona una publicación del ABC de 1977 donde se expresaba el motivo de por qué surgen ciertas creencias y actitudes lingüísticas negativas hacia los andaluces:

Durante muchos años los andaluces fuimos injustamente considerados ciudadanos de segunda clase y nuestra agricultura –despensa del país y riqueza primaria del Sur–, residuo sociológico donde se mantenían intactos dos tópicos que servían de mofa al resto de los españoles: el latifundismo y el señorito andaluz. Ambos temas con algunos ingredientes de paro obrero, analfabetismo e inmigración, más el indispensable folclore, han sido tratados y maltratados a placer por los medios de difusión más allá de Despeñaperros [Nicolás Salas, ABC, 24/04/1977: 3], (Méndez García de Paredes, 2013: 260).

Además, defiende que, desde que se ha establecido oficial y legalmente las instituciones, ya sean culturales como lingüísticas, en Andalucía ha habido un aumento en “la difusión de lo que se entienden como señas de identidad andaluzas y la promoción y colaboración con organismos y entidades que guarden relación con la cultura andaluza” (Méndez García de Paredes, 2013: 266). A su vez, nombra el uso del ámbito educativo como instrumento de mediación para reducir los tópicos y los estereotipos negativos (vagos, incultos, analfabetos, etc.) hacia los andaluces y, por supuesto, “prestigiar su estatus para que se configure como una norma ejemplar, rebatiendo con contundencia el tópico de que «el andaluz es un castellano mal hablado o que en Andalucía se habla mal»” (Méndez García de Paredes, 2013: 266). Por ello, señala que los andaluces instruidos tienen como referente la escritura del español normativo estándar que comparten todos los hablantes de esta lengua y, también, hace mención del sentimiento de inferioridad que muchos andaluces han mantenido a causa de las creencias y actitudes lingüísticas de connotación negativa que se tienen de ellos:

El andaluz, es una variedad de la lengua hablada nacida y desarrollada en contextos de oralidad, con la variabilidad y diversificación que ello lleva aparejado. Para los hablantes alfabetizados su referencia escrita está en el estatus por relación a este. [...] fuera de Andalucía existía una imagen tópica del andaluz como una forma espuria, incorrecta de hablar el español, en tanto que desviada en sus modos de la norma académica o estándar de referencia. [...] que en Andalucía existía un complejo de inferioridad evidente. La prueba más palpable, se decía, es que «en cuanto pueden, los andaluces instruidos se pasan a la norma de Castilla», una actitud que denunciaba desde las páginas de ABC José M.^a Vaz de Soto y se descalificaba tildándose de «deslealtad lingüística» (Méndez García de Paredes, 2013: 267-271).

Según Méndez García de Paredes, hay un escaso número de estudios sociolingüísticos que apoyen “la necesidad de implementar políticas lingüísticas para

normalizar la enseñanza de la lengua en «clave andaluza» y paliar una actitud acomplejada que, de existir, estaría más bien presente en tales discursos o en casos personales muy concretos, pero no en el tejido social en cuanto tal” (Méndez García de Paredes, 2013: 271). Desde esta postura, aclara que:

En más de una ocasión, los autores del ALEA han dado como prueba de vitalidad y del arraigo del dialecto el hecho de que los andaluces no esconden sus rasgos de pronunciación y se oye andaluz tanto en el campo como en la ciudad, de manera que los rasgos más extendidos de la modalidad, aunque haya variación diastrática, se dan en Andalucía sin distinción social (Méndez García de Paredes, 2013: 271).

Dicho esto, la autora corrobora lo siguiente:

Una cosa es que Andalucía padeciera un déficit cultural en una gran parte de su tejido social, debido al analfabetismo endémico de la región y otra cosa es que ese déficit se reflejara obligatoriamente en una actitud paralela de todos los andaluces con respecto a su habla (especialmente en sus clases socioculturales más influyentes), pues ello suele manifestarse cuando se correlacionan la clase socioeconómica y sociocultural con el prestigio lingüístico otorgado a una determinada modalidad que lleva al arrinconamiento y pérdida de otra. Y en Andalucía también en estas clases sociales se ha hablado y se habla en andaluz, por tanto ni está arrinconado ni perdido. Otra cosa diferente es que [...] muchos individuos de estos sectores privilegiados pasaran largas etapas formativas de juventud fuera de Andalucía (principalmente en Madrid, Salamanca o Barcelona) y modificaran en parte sus hábitos articulatorios como un mecanismo de adecuación comunicativa al nuevo entorno (Méndez García de Paredes, 2013: 272).

A modo de conclusión, tanto de esta sección como del artículo, resulta necesario hacer un énfasis a la afirmación de que “el andaluz no es un castellano mal hablado” que la autora nombra basándose en *Las hablas andaluzas* de Narbona y Morillo-Velarde (1987):

No hay una norma única que todos debemos aspirar a conseguir, con abandono de otras «incorrectas». Ciertamente es que hay que «conquistar» el uso correcto, pero la modalidad tenida por culta no es más que un ideal, que no se identifica del todo con la manera de expresarse de un grupo o ámbito concreto; no se trata de un *corsé* que se impone, sino de una constante aspiración a dominar la modalidad más adecuada y eficaz que garantice al máximo cada acto comunicativo. [...] Claro está que el mayor dominio a la hora de construir las frases y organizarlas discursivamente

se ve acompañado necesariamente de una mayor riqueza de vocabulario e incluso de una matización-o abandono-de ciertos rasgos de pronunciación marcadamente localistas; pero es la sintaxis el aspecto más relevante para establecer diferencias de norma lingüística entre los diversos grupos o estratos socioculturales [Narbona y Morillo-Velarde, Córdoba: Caja Sur, 1987] (Méndez García de Paredes, 2013: 276).

4.4. El andaluz y su reflejo en el mundo de ELE

En este último subapartado, que cierra el objeto de estudio, se va a nombrar un conjunto de investigaciones de diversos autores acerca de la variación lingüística, especialmente, del andaluz y cómo se puede reflejar en el proceso de aprendizaje o enseñanza de ELE/L2.

Primeramente, Jorge Daniel Mendoza Puertas (2010) señala la necesidad de innovar la proyección de la variedad lingüística que posee el español y, por tanto, la enseñanza o, al menos, el hecho de hacerle ver a los aprendientes la existencia de diferentes modalidades.

Para ello, el autor parte de la siguiente cuestión:

Si bien el aprendizaje de toda L2 debe partir del modelo idiomático conocido como estándar, durante el proceso de adquisición de la LE todo alumno deberá entrar en contacto con otros subsistemas para alcanzar una adecuada competencia comunicativa. La atención superficial que la mayor parte de los manuales presta a las variedades geográficas, la escasez de propuestas didácticas que aproximen al estudiante a las diversas variedades diatópicas, así como las constantes dudas planteadas por los alumnos con inmersión lingüística en Andalucía, nos llevó a crear una propuesta docente en la que el español meridional fuera abordado dentro del sistema de variedades y en la que se exploraran los interesantes recursos que actualmente ofrece la Malla Multimedia (Mendoza Puertas, 2010: 1).

Con esta propuesta didáctica, se intenta plasmar un enfoque más amplio del español en el mundo de enseñanza de LE/L2. Así pues, Mendoza Puertas indica que la lengua española como normativa, funcional o de prestigio “no puede ser concebida como una realidad perfectamente homogénea, sino como una mezcla de variedades [...]: geográficas o diatópicas, sociales o diastráticas y estilísticas o diafásicas. Variedades que, a su vez, albergan variaciones hasta construir un complejo diasistema” (Mendoza Puertas, 2010: 2). Por tanto, el autor

defiende que en este tipo de enseñanza debe iniciarse por el español estándar con la finalidad de garantizar al aprendiente a:

Conocer una técnica lingüística y facilitar la adquisición del saber idiomático, esta suprariedad, este supradialecto es, en cierto modo, tierra de nadie: no suele emplearse en la vida cotidiana, o al menos hablarse, «salvo en situaciones más que marcadas» [J.A. Pascual y E. Prieto, 1998: 73]. [...] en el camino del alumno hacia la competencia comunicativa deberá entrar en contacto, reconocer y aprender a utilizar las distintas variedades para «comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes» [J.M. García Platero, 1999: 310]. A este respecto, el *Marco Común Europeo de Referencia*¹⁷ distingue tres grupos de competencias que permiten alcanzar la competencia comunicativa: las competencias lingüísticas, las competencias pragmáticas y las competencias sociolingüísticas. Es dentro de este último grupo donde se incluye el estudio de las variedades, ya que la «competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» [Consejo de Europa, 2002: 116] (Mendoza Puertas, 2010: 2).

A su vez, Mendoza Puertas se apoya en el Consejo, quien “considera necesario tanto el conocimiento de las «peculiaridades lingüísticas» de cada región, como el de las diferencias, dentro de una variedad geográfica, en virtud de «la clase social, la ocupación y el nivel educativo» del hablante” (Mendoza Puertas, 2010: 3). Según el Consejo de Europa:

Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo. El reconocimiento de estos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos juegan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales. Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la

¹⁷ El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación es un documento creado por lingüistas y pedagogos del Consejo de Europa cuya finalidad está en proporcionar una base común para la creación tanto de programas como de materiales, manuales, exámenes y orientaciones curriculares acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa.

necesidad de coherencia y de constancia [Consejo de Europa, 2002: 118] (Mendoza Puertas, 2010: 3).

Siguiendo esta tesis, el autor defiende que los docentes de ELE / L2 tienen que facilitar la enseñanza o conocimiento de las variedades lingüísticas del español para que así puedan reconocer ciertos fenómenos diatópicos, los rasgos fonético-fonológicos y saber diferenciar la distinción entre los usos cultos y vulgares de los modelos regionales. Esto supone la plasmación en el aula de un conjunto de conocimientos sociolingüísticos e, incluso, de la transmisión de los tópicos y estereotipos sociales que se dan de acuerdo con las variedades lingüísticas y rasgos socioculturales.

Respecto a los manuales de ELE, Mendoza Puertas considera que la “mayoría de ellos abordan la variación diatópica de manera general, en ocasiones debido al importante número de variedades que deben incluir” y alude a las “importantes carencias en el tratamiento de la variedad andaluza” (Mendoza Puertas, 2010: 3-4) que se dan dentro de dicho material. Por ende, el autor decide realizar una propuesta didáctica que acerque a los aprendientes de ELE/L2 al conocimiento o entendimiento de las hablas andaluzas y opina que:

Con la finalidad de cubrir esta necesidad y como resultado de las continuas dudas planteadas por los alumnos surgió la propuesta didáctica que aportamos en estas páginas, propuesta en la que introducimos al estudiante en el análisis de la variación haciendo uso de herramientas como Internet y favoreciendo la integración de las nuevas tecnologías en el aula de ELE (Mendoza Puertas, 2010: 4).

Dicho esto, se plantea la propuesta didáctica que va dirigida a un grupo de estudiantes de ELE/L2 con un nivel C1 de español y cuyas directrices parten del MCER. Esta creación está compuesta por cinco bloques (Mendoza Puertas, 2010: 5):

- Activación de conocimientos previos
- Aproximación a los rasgos esenciales del andaluz
- Más allá de lo tópico. Rasgos coloquiales y populares del español
- Estereotipos y prejuicios lingüísticos
- Comprobación de conocimientos adquiridos

La propuesta didáctica se caracteriza por tener contenidos lingüísticos y socio-culturales, por ofrecer actividades de comprensión auditiva y de lectura, de expresión oral y escrita, por visibilizar las hablas andaluzas como variedad lingüística del español a hablantes extranjeros y, por supuesto, por fomentar en los docentes la idea de llevar a las aulas de ELE/L2 este tipo de dinámicas para que los aprendientes obtengan mejores competencias comunicativas a la hora de defenderse en cualquier comunidad de habla, ya sea en España como en países de Latinoamérica.

En segundo lugar, Pedro Carbonero Cano (2004), plantea una revisión de carácter crítico acerca de los diferentes estudios que se han ido publicando sobre la sociolingüística y su reflejo en la didáctica del español en la comunidad autónoma de Andalucía. Aunque en este trabajo no se presente la enseñanza del español como lengua extranjera o secundaria como tal, resulta importante mencionarlo ya que el tema de la enseñanza de las variedades lingüísticas no solo resulta complejo en el mundo de ELE/L2, sino también en su enseñanza escolar a los propios hablantes nativos.

De manera que el autor destaca la dificultad que se produce a la hora de proyectar el amplio abanico heterogéneo de la existencia de diversas modalidades y variantes lingüística que tiene el español, ya no solo dentro de las aulas, sino también, en la creación de manuales, libros, materiales de apoyo docente, unidades didácticas, actividades, etc.

Por otra parte, M.^a Antonieta Andión Herrero y María Gil Burmann (2013) realizan un trabajo de campo a través de una encuesta-diagnóstico, tanto a profesores como a estudiantes, con la finalidad de investigar acerca de las variedades lingüísticas del español y su enseñanza o aprendizaje en ELE/L2. De modo que, ambas autoras, indican que:

Consecuentemente, el español es una industria floreciente (Muñoz y Muñoz, 2012) y su enseñanza es destino laboral para quienes buscan profesionalizarse como docentes. Este ámbito aplicado de trabajo se hace cada vez más competitivo y para tener un desempeño profesional razonablemente satisfactorio, no basta con tener un dominio nativo o cuasi nativo de la lengua que se enseña, hay que contar, además, con formación especializada y las **variedades de la lengua**¹⁸ que forman parte de ella. Dentro de estos saberes destacan la riqueza geolectal de la lengua, los criterios

¹⁸ La negrita es propia de las autoras.

de selección del modelo objeto de enseñanza, los rasgos que lo caracterizan, su relación con otras normas, la secuenciación de la presencia de las restantes variedades en los programas docentes, entre otros muchos aspectos (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 47).

Además, las autoras establecen las características que deben tener los profesores que se dedican a este tipo de enseñanza y, a su vez, se dan las categorías que deben ejercer para poder llevar a cabo su labor docente.

Respecto a la enseñanza de las variedades del español, defienden que, en muchas ocasiones, los docentes no saben cómo abordar este tema debido a su desconocimiento, incertidumbre o falta de formación específica. Este hecho genera cierta incomodidad en el profesor que, como indica Flórez (2000: 311), se pueden llegar a dar:

situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor [...] decirles a sus alumnos que no se dice "papas" sino patatas, o corregirlos en su pronunciación si se seaban, pues su profesor anterior había sido latinoamericano». Actuaciones como estas provocan equívocos, sobre todo si los alumnos han tenido contactos con otras variedades del español o han adquirido otros modelos normativos (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 48).

Para evitar esto, es necesario que el docente esté bien formado académicamente y emplee los recursos adecuados basándose en el MCER y en el PCIC. Además, las autoras defienden que, en este proceso de aprendizaje / enseñanza, se ha de seguir los siguientes pasos (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 49):

- Diagnosticar y atender a las necesidades de los alumnos
- Promover el uso y la reflexión sobre la lengua
- Planificar secuencias didácticas
- Gestionar el aula

Tras ello, se plantea la encuesta-diagnóstico, cuya finalidad está en descubrir cuál es el valor que se le da a las variedades lingüísticas del español dentro de la competencia de los profesores de ELE/L2 (nivel de formación docente, metodología dentro del aula, opinión sobre los aspectos socioculturales, resolución de

problemas y necesidades de los alumnos, grado de importancia hacia la variación y el nivel de sensibilidad que se le da al tema). Para ello, se han entrevistado a más de 140 docentes procedentes de 44 países diferentes, cuyos resultados han sido (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 50-51):

- El 78% de los profesores ha recibido formación específica sobre las variedades
- El 67% considera que es necesaria o muy necesaria las expectativas de formación docente
- El 77% piensa que se trata de manera explícita el tema de las variedades en sus clases o si el contexto lo requiere
- El 25% de los profesores responde que siempre tienen en cuenta previamente las necesidades de sus estudiantes e indagaban respecto a la variedad meta
- El 8,5% nunca ha tenido que buscar material que trabaje sobre las variedades
- El 85% observa una perceptible vinculación de las variedades lingüísticas con la conciencia intercultural

Una vez dados los resultados de la encuesta-diagnóstico, las autoras ofrecen dos planteamientos (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 51):

- Qué modelo de lengua se le debe enseñar a unos aprendientes específicos
- Cómo se presentan y secuencian los componentes de ese modelo

Para resolver la primera cuestión, se apoyan en el MCER, concretamente, en el apartado 5.2.2.5. "Dialecto y el acento", dentro de la *Competencia sociolingüística* (2002: 118-119): "es destacable que se cite, dentro de las capacidades de dicha competencia, los marcadores lingüísticos de *la procedencia regional y el origen nacional* (MCER: 118), a los que acompañan más adelante ejemplos concretos de variación dialectal para el español en los niveles léxico, fonológico, prosódico, etc." (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 52).

En el caso del segundo planteamiento, mencionan el apartado de “Norma lingüística y variedades del español” del PCIC (2006), donde se confirma la “aceptación de la complejidad de la lengua y cultura españolas por su gran extensión geográfica y abultada demografía; reconocimiento de que la norma centro-norte peninsular española será el objeto preferente de su descripción; y criterios de selección y secuenciación de rasgos por niveles” (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 52).

Seguidamente, las autoras recuerdan el carácter pluricéntrico-normativo del que goza la lengua española y la necesidad, sobre todo, por parte de los docentes, de saber la distinción entre los conceptos del español modelo, estándar y normativo. Asimismo, ambas autoras proponen una fórmula de carácter lingüístico-pedagógico para poder llevar a cabo las variedades lingüísticas en el mundo docente de ELE/L2:

ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas¹⁹

Para la variedad preferente se atiende a la naturaleza del curso, es decir, quiénes son los estudiantes y cuáles son sus objetivos (contexto, nivel, nacionalidad, conocimientos específicos y generales, etc.) y, además, quién es el profesor (cuál es su variedad). En el caso de las variedades periféricas tendrán que representar los rasgos que no se comparten con la variedad preferente. De modo que:

estas variedades son geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso. El conocimiento y contacto con realizaciones de la lengua que no pertenecen al modelo concreto que se le presenta al aprendiz para su imitación productiva le compensará vacíos de información lingüística pasiva que le permitirá acceder a hablantes procedentes de otras zonas geográficas, y por ende, a su diversidad dialectal (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 56).

Así pues, el docente podrá llevar al aula otras normas cultas lingüísticas que existen del español o, como indica Martín Peris (2001: 134), “trascorrir transversalmente a otras variedades”. Por tanto, “esta pluralidad, atendida secuenciadamente en el programa de un curso, le permite al alumno, ampliar su conocimiento de la lengua española y garantiza el éxito de la comunicación con hablantes nativos de distinta procedencia dentro del mundo hispánico” (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013: 56).

¹⁹ La negrita es propia de las autoras.

Por último, se destaca la necesidad de que los docentes de ELE/L2 mantengan en la enseñanza un criterio científico para así elegir el modelo de lengua que más se adecúe a sus aprendientes. Y, las autoras defienden que la fórmula que han propuesto sirve para resolver los problemas o las dudas de los propios profesores acerca de las variedades del español.

Según Narciso M. Contreras Izquierdo (2014), "cualquier hablante de español, sea esta su LM o su L2/LE podría aportar anécdotas de momentos puntuales de falta de comprensión con otros hispanohablantes, debido, en gran parte, a las diferencias que de forma natural se producen en todos los idiomas"(Contreras Izquierdo, 2014: 219). Gracias a la heterogeneidad y pluralidad que presenta la lengua española, se produce una riqueza lingüística y sociocultural, no solo en España sino en todos los países hispanohablantes.

Ahora bien, ¿cómo se puede dar a conocer las diferentes variedades del español en una clase de ELE/L2? Contreras Izquierdo trata de resolver esta pregunta partiendo de la idea de que su aprendizaje se tendrá que llevar a las aulas dependiendo de las necesidades que tengan los aprendientes. Además, considera que su punto de vista se fija en el análisis de las necesidades y los objetivos del estudiante para que así pueda defenderse y desenvolverse en cualquier situación comunicativa.

Partiendo de la base sociolingüística que han ido decretando los especialistas (Andión, 2008; Blanco, 2000; Blecua, 2001; Lope Blanch, 1993; Moreno Fernández, 2010), Contreras Izquierdo defiende la necesidad de presentar una norma culta y determinar una variedad central que cubra las necesidades de los aprendientes, para, posteriormente, si se da la oportunidad, reflejar las variedades periféricas y englobar los conocimientos de la propia diversidad que tiene la lengua.

Seguidamente, el autor cuestiona la variación léxica que tiene el español y propone la idea de utilizar el diccionario como herramienta que permite a los aprendientes llegar a conocer un amplio vocabulario del español.

Contreras Izquierdo concluye su publicación señalando que la lingüística actual trabaja en investigar sobre la variación y las variedades lingüísticas, en este caso, su enseñanza en el mundo de ELE/L2, que se debe concebir el término de lengua como un 'macrosistema' y, por último, que los docentes de este ámbito

concreto deben estar formados y tener conocimientos acerca de la pluralidad del español y los conceptos como norma o estándar.

En último lugar, Juana M. Liceras, Alicia Carballo y Sonia Droege (1994) mencionan cómo se puede proyectar la variación lingüística en el mundo de enseñanza de ELE/L2 desde su puesta en práctica. En su investigación se confirma que:

La política concreta sobre la variedad que se adopte suele depender de los profesores que estén a cargo del programa, los cuales, en muchas ocasiones, lejos de imponer abiertamente una variedad dada se limitan a elegir los materiales que consideran más adecuados por razones pedagógicas: método y técnicas que utilizan, organización distribución y gradación del contenido, relación con la lengua materna de los alumnos, etc. (Liceras, Carballo y Droege, 1994: 291-292).

Para ello, las autoras proponen un programa didáctico de ELE partiendo de su propia experiencia como docentes en la Universidad de Ottawa (Canadá). En su propuesta defienden la heterogeneidad que muestra la lengua española y, además, dejan claro tres cuestiones (Liceras, Carballo y Droege, 1994: 293):

- a) Que se evite la enseñanza explícita de rasgos regionales o muy típicos de una variedad: el laísmo, el voseo, la anteposición del sujeto típica del Caribe.
- b) Que cada uno de los profesores use su variedad fonética y léxica a nivel de la lengua hablada.
- c) Que no se exija que los estudiantes adopten una variedad determinada, pero que se les pida que traten de ser consistentes porque creemos que para obtener una competencia nativa en lo que se refiere al uso activo de la lengua, se debe dominar una variedad específica.

Tras ello, destacan los materiales, recursos y libros de textos que emplean y toda la problemática que conlleva debido a la distinción entre aquellos que se publican en España, Estados Unidos, México y Centroamérica. En su práctica docente, señalan que utilizan libros publicados en la Península Ibérica y en el país estadounidense ya que se adaptan mejor a su programación didáctica y cubren las necesidades y los objetivos que presentan sus aprendientes universitarios (aspectos socioculturales, textos, imágenes, ejemplos, etc.).

Finalmente, las autoras opinan que “en los programas de ELE, es importante adoptar una política clara” y saber “diferenciar entre el input y el dominio activo que se exija” (Liceras, Carballo y Droege, 1994: 305) ya que no se da el mismo

procedimiento cuando se enseña español a profesionales, es decir, con fines específicos, que formar hispanistas. De ahí el papel fundamental de la variación lingüística, que puede ser proyectada o no conforme a la necesidad y el objetivo que tenga un aprendiz de ELE/L2.

A modo de resumen, en este último subapartado se ha mencionado una serie de estudios que abarcan el reflejo de la variación lingüística del español en el ámbito educativo de la enseñanza y aprendizaje de ELE/L2. Como se ha podido ver, tratan la proyección de las variedades de forma general y, no concretamente del andaluz, dependiendo del contexto en el que se establezca el proceso de aprendizaje, cuya finalidad sea cubrir las necesidades y los objetivos de los aprendientes.

5. Conclusiones

Esta monografía trata sobre el estado de la cuestión de la *Percepción del andaluz en ELE/L2*. Para ello, continuando nuestro anterior (Molina Machés, 2020), hemos realizado una revisión de distintos materiales.

El cumplimiento de los objetivos ha permitido alcanzar estas conclusiones:

- Dentro de las normas cultas del español se encuentra la norma culta andaluza, cuya enseñanza puede darse en el ámbito de ELE/L2. Del mismo modo, se compone de una serie de características lingüísticas que abarcan las dos modalidades: el andaluz occidental y el andaluz oriental.
- El español es una lengua pluricéntrica e internacional. Esto último se debe no solo al número de hablantes nativos o a los diferentes países del mundo donde es oficial / cooficial, sino también a su atractivo lingüístico y sociocultural en ámbitos diferentes como, por ejemplo: la gastronomía, el turismo, el arte, la economía, la educación, etc.
- En la actualidad, se siguen dando actitudes y creencias lingüísticas negativas hacia el andaluz y los andaluces, basadas en estereotipos y tópicos que se han ido heredando a lo largo de la historia en la sociedad. Este tipo de hechos son fruto de acontecimientos históricos, ideologías políticas y aspectos socioeconómicos cuya finalidad se haya en la creación del odio y el fomento del rechazo. Sin embargo, no solo se produce hacia las hablas andaluzas y su comunidad de hablantes, sino que también se dan en otras modalidades lingüísticas. Afortunadamente, hay un predominio de actitudes y creencias lingüísticas de connotación positiva y que, gracias a ellas, se han ido plasmando ciertas peculiaridades

del andaluz, promoviendo el respeto y visibilizando su conocimiento sociolingüístico (rasgos fonético-fonológicos, las tradiciones populares andaluzas, el flamenco, etc.).

- En ciertos hablantes andaluces aparece el sentimiento de inferioridad frente a otros de diferentes comunidades de habla. No obstante, cada vez más se va reflejando en las redes sociales y los medios de comunicación el arraigo al orgullo andaluz y a la defensa de sus costumbres, su tierra, su arte, su pasión y, sobre todo, su acento.
- En la docencia de ELE/L2 se aprecia la heterogeneidad, diversidad, pluralidad o multiplicidad que tiene la lengua española. Esto se produce gracias a la instauración de una visión política panhispánica que parte del MCER y del PCIC, que favorecen la enseñanza y aprendizaje de la variación lingüística dependiendo del contexto que se establezca, las necesidades y los objetivos que tengan los estudiantes, el nivel, la formación del docente y la programación del curso.
- La enseñanza de la variedad culta andaluza y su reflejo en el mundo de ELE/L2 parte de un enfoque sociolingüístico cognitivo. A su vez, van surgiendo estudios e investigaciones de trabajo de campo (encuesta-diagnóstico), recursos digitales, materiales, manuales, libros, dinámicas, programaciones y actividades didácticas que traten la variación lingüística del español. Aunque, a día de hoy, se necesita seguir investigando sobre el reflejo del andaluz en torno al mundo de ELE/L2: cómo llevarlo a cabo en el aula, qué aspectos socioculturales enseñar, cuáles son las actividades que se pueden hacer, etc.

A mi parecer, la variación lingüística va consiguiendo protagonismo en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas, debido a la cualidad tan diversa y heterogénea que poseen las lenguas. En el caso de las hablas andaluzas y los andaluces, aún se siguen dando tópicos y estereotipos negativos provocados por el desconocimiento sociolingüístico hacia la variación que tienen algunos hablantes, la ideología que fomenta el odio y el rechazo hacia la diversidad, aspectos políticos y económicos e, incluso, hechos históricos concretos. Frente a ello, se encuentran las actitudes, creencias, identidad lingüística y el llamado 'orgullo andaluz', que no solo se dan entre los andaluces sino también hablantes de otras comunidades de habla. Hoy día, el respeto, la admiración y la visibilidad de la diversidad lingüística, los aspectos socioculturales, las tradiciones

populares, etc. se van manifestando cada vez más en las redes sociales y en los medios de comunicación, tanto del andaluz, los andaluces y Andalucía como de otras comunidades de habla pertenecientes al español. En ocasiones, la percepción se manifiesta en que, aunque el andaluz es una realidad plural (oriental vs. occidental), muchos hablantes lo perciben como una realidad unitaria identificada con el andaluz occidental cuyo núcleo lingüístico está en Sevilla. Por el contrario, los andaluces son conscientes de la existencia de las dos modalidades y, al menos, saben distinguir ciertas características fonético-fonológicas como el seseo o la apertura vocálica.

Para concluir este estudio, es imprescindible señalar que, va aumentando el interés sobre la variación lingüística, pero aún queda mucho por descubrir y aportar en el mundo de la sociolingüística. En la enseñanza de ELE/L2, el andaluz va adquiriendo protagonismo, sin embargo, se necesita más investigación acerca de su enseñanza o aprendizaje, conocimiento, percepción y creación de contenidos. Por ello, espero poder ser partícipe de futuras investigaciones en base a la sociolingüística cognitiva, concretamente, al estudio de la percepción del andaluz, es decir, cuáles son las actitudes y las creencias lingüísticas que se dan actualmente en diferentes ámbitos como los medios de comunicación, las redes sociales, la docencia o la política.

Personalmente, desde que llevo ejerciendo la maravillosa profesión de docente de ELE, he podido apreciar que en muchos libros o manuales como, por ejemplo, la sección de 'Aula' de la editorial Difusión, que es con la que trabajo principalmente, se presentan rasgos de las variedades del español y, por supuesto, del andaluz, como: la escucha de audios donde aparecen hablantes con diferentes normas cultas del español (la andaluza, la rioplatense, la chilena, etc.) y la aparición de aspectos socioculturales, ya sean artistas latinos o españoles, ciudades, nombres, gastronomía, festividades, monumentos, tradiciones populares y música de diferentes países hispanohablantes, entre otros. Francamente, como profesora andaluza de ELE, cuya variedad es la occidental (norma sevillana), que trabaja en otra comunidad de habla, en este caso, Madrid, no he tenido ninguna dificultad a la hora de explicarle a mis estudiantes la diversidad que ofrece el español. No obstante, si algún aprendiente pregunta acerca de las variedades lingüísticas, es porque tiene alguna idea o percepción de acuerdo con la lengua meta, en este caso, el español. Normalmente, este perfil de estudiante suele tener un nivel medio-avanzado y, de este modo, puedo enseñarle ciertos conocimientos que amplíen sus competencias comunicativas para así, en un

futuro, saber defenderse en diversos contextos y con hablantes nativos de español procedentes de diferentes países.

Por último, esta monografía refleja mi pasión personal hacia la Sociolingüística cognitiva y el estudio de las actitudes, creencias, ideologías e identidad lingüística hacia el andaluz y los andaluces. Gracias a ello, durante estos años de estudio, he aprendido y crecido de forma personal, como hablante y académica, como estudiante y actual profesora de ELE/L2.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MELLADO, Elena (2017): "No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9", *Noticias del español*. Madrid, Fundéu/RAE.
- ALONSO, Dámaso (2014): "Discurso de Dámaso Alonso, Premio Cervantes 1978", *Archivo de RTVE*, [En línea]. Disponible en: <https://www.rtve.es/rtve/20141017/discurso-damaso-alonso-premio-cervantes-1978/1031671.shtml>.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta y GIL BURMANN, María (2013): *Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2*. Madrid: Instituto Cervantes/ Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 47-59.
- AZEVEDO, Andrés de (2013): *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid, vol. 29, pp. 359-373.
- BÁEZ DE AGUILAR GONZÁLEZ, F. (2000): "Los andaluces en busca de su identidad". En G. Bossong y F. Báez de Aguilar González (eds.), *Identidades lingüísticas en la España autonómica: Actas de las Jornadas Hispánicas 1997 de la Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos*. Madrid: Lingüística Iberoamericana, vol. 14, pp. 151-186.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, BOE (1978): *Constitución Española*. Cortes Generales, 311. [En línea]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>.
- CANO AGUILAR, Rafael (1991-1992): "Algunas reflexiones sobre la lengua española en Andalucía", *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 14-15, pp. 47-60.
- CANO AGUILAR, Rafael (2001): "La historia del andaluz", en C. L. Reina Reina (coord.), *Actas de las Jornadas: "El habla andaluz: historia, normas, usos"*, Estepa: Ayuntamiento de Estepa/Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Universidad de Sevilla, pp. 32-57.
- CANO AGUILAR, Rafael (2003): "Conciencia del andaluz y de lo andaluz: análisis histórico". En C. L. Reina Reina (coord.), *II Jornadas sobre El habla andaluz: "El español hablado en Andalucía"*. Estepa: Ayuntamiento de Estepa/Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Universidad de Sevilla, pp. 45-73.
- CANO AGUILAR, Rafael; MORILLO-VELARDE PÉREZ, R.; MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E.; NARBONA JIMÉNEZ, A. (coords.) (2009): *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Conserjería de la Presidencia.

- CANO AGUILAR, Rafael (2013): "Conciencia del andaluz y de lo andaluz: análisis histórico", *El habla andaluza: El español hablado en Andalucía*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 45-72.
- CARBONERO CANO, Pedro (2004): "Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua", *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 27, pp. 35-48.
- CESTERO MANCERA, A.M.; PAREDES GARCÍA, F. (2014): "Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: Avance de un proyecto de investigación", *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filosofía de América Latina (ALFAL 2014)*, pp. 1-13.
- CESTERO MANCERA, A.M.; PAREDES GARCÍA, F. (2018): "Creencias y actitudes hacia las variedades del español actual: el proyecto PRECAVES XXI", *Boletín de Filología*, 53/2, pp. 11-43.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (2003): "Estatuto de Autonomía de Andalucía, Título Preliminar, artículos 1-11", *Constitución Española*. [En línea]. Disponible en: https://app.congreso.es/consti/estatutos/estatutos.jsp?com=63&tipo=2&ini=1&fin=11&ini_sub=1&fin_sub=1.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (2003): "Estatuto de Autonomía de Andalucía, Título VIII Medios de comunicación social, artículo 213", *Constitución Española*. [En línea]. Disponible en: <https://app.congreso.es/consti/estatutos/estatutos.jsp?ini=213&tipo=2&com=63>.
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso M. (2014): "¿Usamos el diccionario? (III) Las variedades del español en la enseñanza de ELE", *El diccionario como herramienta útil en el proceso de enseñanza / aprendizaje: materiales didácticos multimedia*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 219-231.
- CORROTO, Paula (2020): "Lola Pons: En las críticas al andaluz hay un fortísimo fundamento socioeconómico", *El Confidencial*. [En línea]. Disponible en: https://www.elconfidencial.com/cultura/2020-06-16/lola-pons_2637032/.
- DEMONTÉ BARRETO, Violeta (2001): "Noción de lengua o dialecto estándar", *El español estándar (ab)uelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática, II Congreso Internacional de la Lengua Española: El español en la sociedad de la información*. Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, Óscar A. (2000): "¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano?", *Actas XI, ASELE*. Madrid, pp. 311-316.
- FUNDÉU, RAE (2021): "Foro académico persigue renovar el retrato lingüístico de Andalucía", *Noticias del español, Boletín de recomendaciones*. [En línea]. Disponible en: <https://www.fundeu.es/noticia/foro-academico-persigue-renovar-el-retrato-linguistico-de-andalucia/>.
- GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor (2005): *Presentación del Diccionario panhispánico de dudas*. [En línea]. Disponible en: https://www.rae.es/sites/default/files/intervencion_victor_garcia_de_la_concha_presentacion_dpd.pdf.
- GARCÍA MARCOS, F. J. (2008): *Bases de planificación lingüística para Andalucía*. Almería: Universidad de Almería.
- GUILLÉN SUTIL, R. y MILLÁN GARRIDO, R. (coords.) (2013): *Sociolingüística Andaluza 16: Estudios descriptivos y aplicados sobre el andaluz*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- HUALDE, J. I.; OLARREA, A.; ESCOBAR, A. M. (2001): "Capítulo 6. Variación lingüística", *Introducción a la lingüística hispánica*. Madrid: Cambridge University, pp. 329-365.
- INSTITUTO DE CERVANTES DE DUBLÍN (2021): *Por qué es importante estudiar español, ¿Estudiar español? ¿Para qué?* [En línea]. Disponible en: https://dublin.cervantes.es/es/cursos_espanol/razones_estudiar_espanol.htm.
- INSTITUTO DE CERVANTES (2018): "El español como una lengua extranjera", *El español: una lengua viva*. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/informes_ic/p02.htm.
- IZQUIERDO, José María (2013): "El español en los sistemas de enseñanza reglada", *El español global: III Congreso Internacional del Español en Castilla y León*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 100-111.
- JOVÉ NAVARRO, Joel (2019): *Creencias y Actitudes Lingüísticas de los profesores de ELE noveles hacia las variedades cultas del español*. [Trabajo de Fin de Máster en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales]. Universitat de Barcelona.
- LAGUNA, Isabel (2020): "Las desventuras lingüísticas de un «amerizano» en España dan para un libro", *Noticias del español*. Fundéu/RAE.
- LAIHO, Elina (2017): *Las actitudes lingüísticas hacia el andaluz: Un análisis de la pronunciación desde el punto de vista de los estudiantes universitarios de ELE finohablantes*. [Trabajo de fin de Grado de Lenguas y Traducción]. Turku: University of Turku.
- LICERAS, Juana M.; CARBALLO, Alicia; DROEGE, Sonia (1994): "El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera", *Revista de Filología Románica*, 11-12, pp. 291-308.
- LIMÓN, Raúl (2017): "El andaluz como arma para desprestigiar; el habla vuelve a ser un recurso de burla, pese a su gran valor", *El País*. [En línea]. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2017/03/10/actualidad/1489167133_809200.html.
- LLORENTE MALDONADO DE GUEVARA, Antonio (1997): "El andaluz occidental y el andaluz oriental", *El habla andaluza. Actas del Congreso del Habla Andaluza*. Sevilla: Universidad de Sevilla/Seminario Permanente del Habla Andaluza, pp. 103-122.
- LÓPEZ MORALES, H. (1989; 2015): *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- MANJÓN-CABEZA CRUZ, A. (2018): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español", *Boletín de Filología*, 53/2, pp. 145-177.
- MARTÍNEZ ARBOLEDA, Lucía (2006): *El acento del profesor meridional español en el aula ELE. La descentralización de la norma culta*. [Trabajo de Fin de Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera]. Universidad de Barcelona.
- MENDOZA PUERTAS, Jorge Daniel (2021): "Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses", *Tonos Digital*, 40, pp. 1-30.
- MOLINA MACHÉS, María Teresa (2020): *Actitudes Lingüísticas hacia el andaluz y su reflejo en las redes sociales*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- MORA NÚÑEZ, Marina; JIMÉNEZ PALMERO, Diego (2019): "El andaluz en la clase de ELE. Propuesta didáctica para su inclusión", *Archipelies*. [En línea]. Disponible en: <https://www.archipelies.org/610>.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*, Cuadernos de didáctica del español / LE. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2009): "Hacia una sociolingüística cognitiva de la variación", *La lingüística como reto epistemológico y como acción social*. Madrid: Arco Libros, pp. 839-854.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2013): "Panorama de la sociolingüística hispánica", *Español actual: Revista de español vivo*, vol. 98. [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/288490303_Panorama_de_la_sociolingüística_hispanica.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2012): *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- MOYA CORRAL, J. A.; SOSINSKI, M. (eds.) (2007): "Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua", *Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española, Grupo de investigación 'Estudios de Español Actual'*. Granada: Universidad de Granada.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio, CANO AGUILAR, R.; MORILLO-VELARDE PÉREZ, R. (2011): *El español hablado en Andalucía*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (dir.) (2013): *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (2021): "Yo pregunto: ¿No es hora de aparcarse el exceso de estimación de lo propio y de empezar a sentirnos satisfechos por hablar cada vez mejor, que sí requiere energía y ánimo sin descanso?", *ABC de Sevilla*, p. 8. [En línea]. Disponible en: https://sevilla.abc.es/opinion/sevi-antonio-narbona-pregunto-202103190706_noticia.html.
- NOMDEDEU RULL, Antoni (2005): "Por qué la Real Academia Española es modelo de norma lingüística", *Actas XXIII, AISPI*. Napoli: Università di Napoli La Orientale, pp. 446-460.
- PERIÁÑEZ, Antonio (2018): "Cinco famosos en defensa del andaluz; políticos, actores, periodistas y cantantes responden a las críticas al acento de Andalucía", *ABC de Sevilla*. [En línea]. Disponible en: https://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-cinco-famosos-defensa-andaluz-201806261306_video.html.
- PONS, Lola (2020): "No dispáren al acento", *Archiletras-Revista de Lengua y Letras*. [En línea]. Disponible en: <https://www.archiletras.com/firma/no-disparen-al-acento/>.
- RAE y ASALE (2005): "Prólogo", *Diccionario panhispánico de dudas*, pp. XI-XII. [En línea]. Disponible en: https://www.rae.es/sites/default/files/prologo_dpd.pdf
- RAMÍREZ QUESADA, Estrella (2017): "Una propuesta de aplicación de la tricotomía "sistema, norma y habla" a la tipología de transcripciones del plano fónico", *Revista de Investigación Lingüística*, 20, pp. 243-259.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. [En línea]. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/>.
- RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ, M. (2017): "Capítulo X: Testimonios históricos y valoración del andaluz", *El andaluz, vanguardia del español*. Sevilla: Ediciones Alfar, pp. 241-260.
- SANTANA MARRERO, Juana (2018): "Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana", *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*. [En línea]. Disponible en: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/soprag-2018-0003/html>.
- STELLA TABOADA, M. (2015): "Derechos Lingüísticos, educación e identidad: la importancia de la conciencia política de lenguas y variedades en la educación lingüística", *VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura "Celebrando los veinte años 1995-2015"*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán.
- SWIGGERS, Pierre (2019): *Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas*. Lovaina: Universidad de Lovaina, n.º 56, pp. 9-40.
- TORRES TORRES, Antonio (2013): "Castellano de 'un pequeño rincón' al español internacional", *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 3, pp. 205-224.

E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

Presencia del andaluz en ELE / L2

Este trabajo se centra en el estudio de la presencia del andaluz en ELE/L2. Gracias a ello, se han definido un conjunto de términos específicos como el de la variación lingüística, español correcto, estándar y vulgar, lengua pluricéntrica, Sociolingüística cognitiva y hablas andaluzas, entre otros. A su vez, se ha establecido cuáles han sido las investigaciones de diversos estudiosos acerca de las actitudes, creencias, ideología e identidad lingüística hacia el andaluz y los andaluces, tanto en la sociedad (medios de comunicación y redes sociales) como en el ámbito de la enseñanza de ELE/L2.

