



**Universidad de Jaén**

Centro de Estudios de Postgrado

# **Análisis de las variedades lingüísticas de los profesores de ELE que desempeñan su labor docente fuera de Andalucía**

**Autor: Manuel Palacios Salado**

**Máster: Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales**

**Director: Santiago Fabregat Barrios**  
**Departamento del director: Filología Española**

**Fecha: 26/06/2024**



CREEA

**Resumen:**

Con este trabajo se pretende analizar la realidad de los profesores andaluces de ELE que desempeñan su labor docente, tanto en entornos homosiglóticos como heterosiglóticos, con respecto al uso de su variedad lingüística andaluza como modelo para sus clases, o como lengua de comunicación con sus estudiantes en el aula o en otras situaciones comunicativas. A pesar de que numerosos estudios defienden que cualquier norma culta del español, entre ellas, la norma andaluza puede usarse como modelo, como variedad preferente o como variedad periférica, atendiendo siempre a las necesidades y objetivos de los estudiantes, la realidad de las aulas es que, por diferentes causas, los profesores andaluces modifican su variedad o algunos rasgos en los casos mencionados anteriormente.

**Palabras clave:** variación lingüística, andaluz, español lengua extranjera, docencia.

**Abstract:**

The aim of this paper is to analyse the reality of Andalusian teachers of Spanish as a foreign language who teach in homosyglottic and heterosyglottic environments, regarding the use of their Andalusian linguistic variety as a model for their classes, or as a language of communication with their students in the classroom or in other communicative situations. Despite the fact that numerous studies defend that any cultured norm of Spanish, including the Andalusian norm, can be used as a model, as a preferred variety or as a peripheral variety, always taking into account the needs and objectives of the students, the reality in the classroom is that, for different reasons, Andalusian teachers modify their variety or some features in the cases mentioned above.

**Key words:** linguistic variation, Andalusian, Spanish as a foreign language, teaching.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	3
1.1. <i>Justificación y génesis de la hipótesis</i> .....	3
1.2. <i>Objetivos e hipótesis de la investigación</i> .....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. <i>Las variedades del español</i> .....	9
2.1.1. Las variedades geográficas del español.....	11
2.1.2. Las variedades sociales del español.....	13
2.1.3. Las variedades estilísticas del español.....	15
2.2. <i>Los conceptos de lengua estándar y norma</i> .....	16
2.3. <i>Caracterización de nuestra comunidad de habla: Las variedades andaluzas</i> ... 21	
2.3.1. La pronunciación andaluza: El acento andaluz .....	22
2.3.2. La gramática de las hablas andaluzas .....	24
2.3.3. El léxico de las hablas andaluzas.....	25
2.4. <i>Las variedades del español en la clase de ELE</i> .....	26
2.4.1. La elección de un modelo lingüístico para ELE.....	26
2.4.2. <i>El español de Almodóvar, el español de mi tierra o el español de</i> <i>Disneylandia</i> (La propuesta de Moreno Fernández, 2000) .....	29
2.4.3. Más allá de los tres modelos.....	31
2.4.4. La propuesta de Andión y Gil (2013) y de Andión y Casado (2014): <i>Dos propuestas innovadoras</i> .....	35
2.4.4.1. La selección de la variedad preferente .....	36
2.4.4.2. La selección de las variedades periféricas.....	38
2.4.4.3. La variedad propia del profesor de ELE/L2 .....	39
3. METODOLOGÍA .....	42
3.1. <i>Procedimiento</i> .....	42
3.2. <i>Instrumento de recogida de datos: La encuesta</i> .....	43
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	44
4.1. <i>Bloque I: Datos socioculturales de los informantes</i> .....	44
4.2. <i>Bloque II: Las variedades del español dentro y fuera del aula</i> .....	46
4.3. <i>Bloque III: El origen de la elección de las variedades en situaciones</i> <i>comunicativas con estudiantes</i> .....	57
5. DISCUSIÓN.....	59
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO .....	61

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	64
ANEXO I: ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS Y FIGURAS .....	68
ANEXO II: EL CUESTIONARIO.....	76
ANEXO III: ÍNDICE DE RASGOS FONÉTICOS DE LAS VARIEDADES ANDALUZAS INCLUIDOS EN EL CUESTIONARIO .....	82
ANEXO IV: ÍNDICE DE RASGOS GRAMATICALES DE LAS VARIEDADES ANDALUZAS INCLUIDOS EN EL CUESTIONARIO .....	82

## 1. Introducción

El propósito del presente trabajo se integra en las líneas de la variación dialectal y de la didáctica del español como lengua extranjera<sup>1</sup> o como segunda lengua<sup>2</sup>, en concreto en el análisis de las variedades lingüísticas de los profesores andaluces de ELE/L2 que desempeñan su labor docente fuera de Andalucía.

Consiste en un trabajo de investigación a través de cuestionarios realizados a dichos profesores acerca del modelo lingüístico que usan en sus clases y el lugar que ocupa su variedad, tanto dentro de ese modelo como en otros contextos comunicativos con los estudiantes.

En primer lugar, explicaremos la situación en la que nos encontramos los profesores andaluces de ELE/L2 que trabajamos fuera de nuestra tierra y los motivos que fueron la génesis de este trabajo, así como los objetivos del mismo y la hipótesis de partida.

En segundo lugar, expondremos el marco teórico que sustenta la investigación como base para la realización de las encuestas. Los fundamentos teóricos del presente trabajo giran en torno a cuatro puntos principales: 1) la *variación* y las *variedades* de la lengua española; 2) los conceptos de *estándar* y *norma*; 3) la caracterización de nuestra comunidad de habla: *las variedades andaluzas*; y 4) las variedades del español en la clase de ELE/L2.

Y, por último, explicaremos la metodología utilizada para realizar la investigación y expondremos y analizaremos los resultados de nuestro estudio.

### 1.1. Justificación y génesis de la hipótesis

El español<sup>3</sup> como primera lengua cuenta con casi 400 millones de hablantes repartidos en los cinco continentes. Si contásemos aquellos hablantes que lo tienen como segunda lengua rondarían los 490 millones<sup>4</sup>. En los últimos años se ha producido un auge de la enseñanza de ELE en todo el mundo en todos los niveles de enseñanza. Tal como afirman Andión y Casado (2014: 5):

---

<sup>1</sup> A partir de ahora *ELE*.

<sup>2</sup> A partir de este momento L2.

<sup>3</sup> A lo largo del presente trabajo nos referiremos con el término *español* a la lengua española, común a todos los países hispanohablantes, frente a *castellano* o *variedad castellana*, con el que nos referiremos a la variedad del español hablada en el centro-norte de la Península Ibérica.

<sup>4</sup> Datos aportados por Andión y Casado (2014: 4).

En cuanto a las cifras del español como lengua extranjera, según informa el Instituto Cervantes en *El español: una lengua viva. Informe 2013* ([http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013\\_espanol\\_lengua\\_viva.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf)), la cifra de estudiantes de ELE/L2 en países de habla no española de todos los niveles de enseñanza reglada y no reglada excede en un 25% los 14 millones, número estimado de la suma de aprendices de 86 países.

La variación de la lengua española y la existencia de variedades, tanto geográficas como sociales o estilísticas, es algo evidente y ha sido un tema bastante tratado en la enseñanza de ELE/L2. Sin embargo, no todos los profesores poseen una formación acerca de las variedades del español (algunos ni siquiera lingüística), lo que ha provocado actitudes, opiniones y comportamientos por parte de los profesores un tanto inadecuados o que no se ajustan a la realidad. Por ello, desde hace algunos años, han aparecido obras de especial relevancia y que tratan el tema para facilitarles el trabajo a los docentes y favorecer el respeto por las variedades lingüísticas. Sin embargo, cuando se habla de variedades del español cabe matizar si se trata de las “grandes” variedades que ocupan extensas zonas hispánicas (como la mexicana, por ejemplo) o de otras, como las andaluzas, que han venido arrastrando un complejo de inferioridad causado, entre otros motivos, por la estandarización lingüística y la consecuente discriminación lingüística. Lejos quedan las consideraciones hacia variedades (*dialectos*, en otros tiempos) como las andaluzas, en plural, consideradas entre otras cosas, como variedades corruptas, vulgares. Actualmente, existe un respeto generalizado hacia las diferentes modalidades de habla en las que se materializa ese concepto abstracto que denominamos *lengua española*. Y es que nadie habla la lengua española (Moreno Cabrera, 2009), denominada habitualmente *estándar*. Incluso entre profesores de ELE/L2, profesionales de la lengua (aunque no todos), se escucha decir “yo hablo lengua estándar”, cuando en realidad cuando un andaluz neutraliza su acento pronunciando las *eses* no está hablando en *estándar*, sino en *castellano*<sup>5</sup>, pues el *estándar* no se habla. En este sentido, siempre han existido posturas (muchas de ellas radicales) que defienden el uso de una variedad más “estandarizada” en según qué contextos, y otras que defienden su derecho a hablar “en andaluz” como seña de su identidad cultural y parte de su forma de ser. Todas las posturas son respetables siempre que estén fundamentadas y no se basen en simples actitudes (positivas o negativas) y prejuicios acerca de las diferentes variedades, especialmente hacia nuestra propia variedad andaluza.

---

<sup>5</sup> Andión y Casado (2014) afirman que si un hablante distingue entre /θ/ y /s/ y usa la forma *vosotros/a* está haciendo uso de la variedad *castellana* y no de la *lengua estándar* o *general*.

Como ya hemos apuntado, esta preocupación por parte de los profesores acerca de si debemos usar nuestra propia variedad andaluza en nuestras clases de ELE/L2 es el origen de este trabajo. Como profesor andaluz de ELE/L2 me encontraba en esa encrucijada en la que nos encontramos los profesores andaluces a la hora de elegir un modelo de lengua para nuestros alumnos para, por un lado, favorecer su aprendizaje, pero sin perder nuestras señas de identidad. Ya Moreno Fernández (2007) citaba un ejemplo de una profesora de español canaria a la que los responsables del centro en el que trabajaba le habían pedido sustituir la forma ‘ustedes’ por ‘vosotros/as’. En mi experiencia profesional, me he encontrado con casos similares, y me voy a permitir aportar un hecho que para mí tuvo especial significación (y que es en cierta parte el germen de la elección del tema del presente trabajo). El responsable de la primera academia privada de español en la que trabajé me pidió que neutralizara mi acento lo máximo posible en mis clases. En un primer momento (y hasta no hace mucho) sentí indignación y una falta de respeto hacia mi variedad *andaluza* y, por ende, hacia mi comunidad de habla. El hecho de que la escuela estaba en Madrid y las necesidades e intereses de los aprendices han sido esenciales para comprender lo que aquel día me propuso mi superior. El debate sigue presente entre los nuevos profesores, y los no tan nuevos. Justo hace unos días en un grupo<sup>6</sup> de profesores de ELE de la conocida red social *Facebook*, una profesora inicial<sup>7</sup> de español andaluza, cordobesa para más señas, expone su preocupación ante la indicación por parte de su superior de neutralizar sus rasgos andaluces y la propuesta de sus compañeros de respetarlos. Ante este problema, los profesores del grupo le ofrecen diferentes posibilidades, algunas de ellas fundamentadas teóricamente y otras menos, entre las que cabe destacar el adaptar la velocidad del discurso dependiendo del nivel de los estudiantes o usar un registro culto exento lo máximo posible de regionalismos y localismos. Esto me hace pensar en si realmente los propios profesores andaluces somos conscientes de qué rasgos son “regionalismos” o “localismos”, es decir, que pertenecen a nuestra variedad geográfica y cuáles no, pues en ocasiones los confundimos con los rasgos pertenecientes a la variedad diastrática y al registro. Todos parecen estar de acuerdo en que cualquier variedad “forzada” resulta “artificial” y “poco natural” y se aleja de las muestras reales de lengua, tan defendidas por los métodos comunicativos que han surgido en los últimos

---

<sup>6</sup> El grupo se llama *Red de Profesores de Español – ProfedeELE.es* y es un lugar de encuentro para profesores de ELE/L2 en el que se comparten ideas, conocimientos e información que puede interesar a este colectivo, así como dudas que preocupan a los componentes del grupo.

<sup>7</sup> La profesora indica que es Auxiliar de Conversación del Ministerio de Educación.

años. En los métodos comunicativos en la enseñanza de lenguas con los llevamos conviviendo ya bastante tiempo, se buscan los usos reales de la lengua, por lo que me planteo si la propia voz del profesor puede contribuir a acercar a los estudiantes a una realidad a la que a veces es difícil llegar desde las aulas. Muchos profesores defienden el uso del estándar porque facilita el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, yo me pregunto si realmente lo facilita para su aprendizaje dentro del aula, pero lo dificulta cuando entre en contacto con la dura realidad lingüística que existe fuera de ella. En general, todos los profesores de variedades americanas (que responden a la profesora en apuros) afirman mantener los rasgos de su propia variedad por respeto a la diversidad lingüística y a su propia identidad geolectal. En cuanto al nivel, hay quienes proponen a dicha profesora que intente controlar sus rasgos sobre todo en niveles bajos y los vaya incorporando gradualmente.

Sin embargo, en los nuevos manuales de ELE/L2 podemos observar una conciencia de la variación dialectal, ya que la mayoría de ellos incluyen muestras de diferentes variedades, algunas veces de forma más acertada que otras, y en todos los niveles. Aunque este no pretende ser un trabajo de análisis de manuales, sin hacer un análisis exhaustivo sí que he podido observar en algunos manuales un mayor número de muestras de las diferentes variedades<sup>8</sup> latinoamericanas. Sin embargo, es habitual encontrar hablantes de Sevilla<sup>9</sup> con un acento *castellano* que no se ajusta a la realidad. En este caso, los manuales nos complican más la tarea, en lugar de facilitárnosla o ¿cómo vamos a hablarles en “sevillano” si las personas sevillanas que aparecen en el manual hablan como las de Burgos?

Teniendo claro que lo primordial es atender a las necesidades e intereses de los aprendices, idea que repetiremos a lo largo del presente trabajo, entendemos que los profesores andaluces de ELE/L2 que trabajan en Andalucía<sup>10</sup> usen su propia variedad

---

<sup>8</sup> Como muestra, podemos citar una actividad del manual *Etapas* (2010) correspondiente al nivel A1.1 del *MCER* en la que aparecen hablantes de las variedades chilena, uruguaya, colombiana, venezolana y argentina en una modalidad, creemos, más o menos “estandarizada”. Otro ejemplo sería una actividad del manual *Aula 2 Internacional (Nueva Edición)* (2014), correspondiente al nivel A2, en la que los aprendices han de seleccionar el origen geolectal del hablante (Barcelona o Buenos Aires) de acuerdo con los rasgos principalmente distinguidores entre ambas variedades (*zheísmo* y *aspiración de la s implosiva*).

<sup>9</sup> Hacemos referencia a una actividad propuesta por el manual de *ELE Español Lengua Viva 2*, correspondiente al nivel A2 del *MCER*, en el que dos chicas sevillanas charlan con un marcado acento sevillano sobre las anécdotas ocurridas durante un reciente viaje a París.

<sup>10</sup> Sirva de ejemplo el estudio realizado por Gómez Cabrales y Gutiérrez Rivero (2000) “¿Qué español enseñamos en Andalucía? Un caso concreto: Cádiz”, acerca de las actitudes lingüísticas de los estudiantes de español en este contexto.



dentro del aula, pues es la que se van a encontrar los estudiantes fuera de ella (al igual que ocurriría en cualquier otra región hispánica), por lo que nos proponemos analizar la situación actual de las variedades los profesores andaluces en el aula de ELE/L2 (y fuera de ella) que desempeñan su labor docente fuera de Andalucía, ya sea en entornos homosiglóticos como heterosiglóticos, porque, aunque parece ser que cada “maestrillo tiene su librito” y, teniendo una actitud flexible en cuanto a las diferentes propuestas y opiniones, necesitamos propuestas y métodos concretos que nos ayuden a desempeñar de la mejor forma nuestra labor.

## 1.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Tras todo lo expuesto anteriormente, solo me queda añadir que mis pretensiones no van más allá de analizar qué hacemos los profesores andaluces de ELE/L2 que trabajamos fuera de nuestra región en nuestras clases con relación a nuestras modalidades de habla y para ello intentaré con mi estudio responder a las siguientes preguntas:

- ¿Usan los profesores andaluces de español que trabajan fuera de Andalucía su variedad diatópica como modelo en sus clases? ¿La usan como variedad preferente o en otros contextos comunicativos fuera del aula?
- ¿Existen diferencias significativas en el uso de su propia variedad andaluza en entornos homosiglóticos y heterosiglóticos?
- ¿Y diferencias dependiendo del nivel de los aprendices?
- ¿Esta elección viene motivada por decisión propia o por causas externas?
- ¿Son conscientes los profesores andaluces de los límites entre la variedad diatópica y las variedades diastrática y diafásica, es decir, saben qué rasgos pertenecen a cada una de ellas? ¿Y son conscientes de que la lengua *estándar* no es una variedad lingüística sino una abstracción que contiene los rasgos comunes de todas las variedades?
- En caso de neutralizar los rasgos de su variedad andaluza, ¿les supone alguna dificultad mantenerlos en todas las situaciones comunicativas con los estudiantes?

Como ya hemos explicado en el punto anterior, consideramos que la mayoría de profesores usa el español *estándar* o *general* como modelo en sus clases, con el simple objetivo de facilitar a los alumnos su aprendizaje. Otras razones que influyen en su elección serán la conservación o no de sus variedades de habla por parte de colegas,

tanto aquellos que usan su propia variedad andaluza como los que la modifican, y el nivel de lengua de los aprendices, siendo de un índice mayor el uso de las variedades andaluzas en niveles avanzados que en los iniciales. Como resulta previsible, en entornos homosiglóticos, en los que los aprendices se encuentran con una variedad del español, los profesores optarán por esta variedad como modelo. Por extensión, creemos que dichos profesores, usan la variedad castellana como variedad *preferente*, a veces, por elección propia o porque ya viene establecida por el centro educativo. Igualmente, según mi experiencia previa, considero que mantienen esta variedad fuera del aula. Sin embargo, creo que les será difícil mantener en todo momento los rasgos que no pertenecen a su propia variedad.

Asimismo, pienso que muchos profesores, si no la mayoría, creen que “hablan en *estándar*” y que modificando ligeramente los rasgos propios de su modalidad andaluza favorecen y facilitan el aprendizaje a sus estudiantes. Sin embargo, creo que no son conscientes de qué rasgos pertenecen a la norma culta andaluza y cuáles al registro vulgar de cualquiera del resto de variedades, conservando algunos de los rasgos y modificando otros, de forma aleatoria.

Hemos de recalcar que nuestro objetivo no consiste en juzgar el comportamiento de los profesores encuestados ni proponer una solución *milagrosa* que nos saque de esta encrucijada (para eso se necesita una investigación más profunda), simplemente nos limitaremos a analizar y comentar los resultados obtenidos para intentar mostrar la situación de las modalidades de habla de los profesores andaluces de ELE/L2 que trabajan fuera de Andalucía.

## **2. Marco teórico**

El marco teórico de este trabajo se estructura de acuerdo a los que podríamos considerar tres ejes principales del mismo: (1) la variación y variedad de la lengua española; (2) las variedades diatópicas de la comunidad andaluza; y (3) las variedades del español en la enseñanza de ELE.

En el primer apartado, titulado *Las variedades del español*, he querido hacer una breve introducción a la variación de la lengua española en los tres niveles – diatópico, diastrático y diafásico – para establecer, si es posible, los límites entre las tres categorías y aclarar una serie de conceptos básicos acerca de las variedades a tener en cuenta para

nuestro posterior estudio de *las variedades lingüísticas de los profesores andaluces de ELE que desempeñan su labor docente fuera de Andalucía*, basándome en la obra de Moreno Fernández (2000) titulada *¿Qué español enseñar?*.

En el segundo apartado – *Caracterización de nuestra comunidad de habla: Las hablas andaluzas* – he querido describir la situación actual de las hablas andaluzas con relación al resto de variedades, así como los conceptos de *estándar* y de *estandarización del español*. Asimismo, realizaré una descripción detallada de los rasgos – en los planos fonético, gramatical y léxico – que caracterizan a nuestra comunidad de habla, así como de otros que, a pesar de ser considerados característicos de nuestras variedades, no lo son tanto. El objetivo no es otro que el de intentar clarificar qué rasgos pertenecen realmente a un nivel diatópico y cuáles al diastrático, pues en ocasiones los propios hablantes andaluces no tenemos certeza de ello.

En el tercer, y último, apartado de este punto he querido hacer una breve presentación de qué lugar ocupan las variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE, pues es el campo en el que se centra el presente estudio. Se ha dicho mucho, sobre todo en los últimos años, sobre este tema, pero ya que no se trata de un trabajo teórico, simplemente trataré cuatro puntos que considero esenciales para la realización de mi estudio de investigación como paso previo al estudio de campo, como son aspectos relacionados con la inclusión de las variedades en el aula de ELE y diversas propuestas que tienen dicho objetivo (Moreno Fernández, 2000; Blanco, 2010; Andión, 2013; Andión y Gil, 2013; Andión y Casado, 2014), así como las consideraciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* acerca de este aspecto.

## **2.1. Las variedades del español**

La variación es un rasgo esencial de toda lengua por el que los hablantes pueden usar diferentes elementos para expresar una misma cosa, sin alterar el significado. Así es posible usar /sa'pato/ o /θa'pato/, *comprara* o *comprase*, o *comida* o *almuerzo*, ya que nuestro interlocutor nos comprenderá perfectamente.

Las variedades son “conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas” (Moreno Fernández, 2005: 92). Los hablantes usamos la lengua a través de sus diferentes modalidades: geográficas, sociales y estilísticas.

Andión y Casado (2014: 6) exponen de forma muy clara en el siguiente esquema la relación entre ambos conceptos: *variación* y *variedad*. (ver ANEXO I, Figura 1).

Para Andión y Casado (2014: 6-7), la *variación* “engloba todos los posibles cambios que se dan en una lengua” diversificándola en distintas variantes geográficas, sociales o estilísticas. Por otro lado, definen la *variedad lingüística* como “cada uno de los conjuntos de rasgos que caracterizan el uso de una lengua por parte de los hablantes, conforme a factores de distinto tipo”. Estos factores pueden ser naturales o adquiridos y, para estas autoras, son los siguientes (Andión y Casado (2014: 7):

- el *geográfico*, que indica el origen del hablante y si procede de un ámbito rural;
- el *sexual*, si el hablante es hombre o mujer;
- el *etario*, dependiente de la edad o la generación a la que pertenece el hablante;
- el *social* y el *cultural*, que establece el nivel *sociocultural* del hablante; y
- el *entorno* en el que se desarrolla la acción.

Estos factores extralingüísticos, como hemos apuntado anteriormente, configuran las diferentes *variedades diatópicas* (factor geográfico), *diastráticas* (según la clase social, sexo o edad del hablante) y la *variedad diafásica* (*estilos* o *registros* propios de cada situación comunicativa). Las variedades diatópicas y diastráticas dependen de las características personales del hablante (*usuario*) mientras que la tercera está relacionada con la situación o contexto comunicativo (*uso*).

Así pues, la variación geográfica origina variedades diatópicas (el *dialecto* y sus divisiones internas); la variación social origina variedades diastráticas (*sociolectos*); y la variación estilística o situacional, la variedad diafásica (*estilo* o *registro*). A estas variedades, las autoras (Andión y Casado, 2014: 7) añaden una variedad individual, el *idiolecto*, en la que se manifiestan todas las demás. Las variaciones geográfica y social están estrechamente relacionadas e interactúan entre sí; además, ambas muestran variaciones diafásicas de estilo o registro.

A pesar de la variación de la lengua española, como sistema lingüístico y como vehículo de comunicación de una amplia comunidad posee una serie de características que podrían resumirse en las siguientes: 1) el español es un idioma homogéneo; 2) es una lengua de cultura de primer orden; 3) es una lengua internacional; 4) es una lengua

geográficamente compacta; 5) es una lengua en expansión; 6) el dominio hispanohablante presenta un índice de comunicación muy alto y un índice de diversidad mínimo o bajo. (Moreno Fernández, 2007: 15-16)<sup>11</sup>. Es mucho más lo que nos une que lo que nos separa.

### 2.1.1. Las variedades geográficas del español

Andión y Casado (2014: 9) definen las variedades geográficas como “modalidades concretas de una lengua, circunscritas a un espacio geográfico con características lingüísticas propias y rasgos comunes con otras variedades”. Asimismo, estas autoras establecen una serie de características para las variedades geográficas del español:

- a) comparten con otras sus orígenes al derivarse de una misma lengua;
- b) son realizaciones, entre otras varias, respecto de una entidad mayor (lengua);
- c) tienen un grado variable de inteligibilidad con otras, pero siempre en nivel que les permiten identificarse como pertenecientes de una misma lengua;
- d) están identificadas con un territorio y una comunidad de habla conscientemente diferencia, más o menos extensos, pero menores al de la lengua; y
- e) cuando tiene fronteras o es cercana geográficamente a otra variedad, suele mostrar una gradación de rasgos en su periferia (*continuum*) que crea zonas de transición<sup>12</sup> comunes a ambas. (Andión y Casado, 2014: 9).

Moreno Cabrera (2009: 35-39) apunta una serie de hechos decisivos en la configuración de la lengua en todas sus variedades diatópicas:

1) España y América comparten, no solamente los rasgos del denominado *español general*, sino también la inmensa mayoría de los hechos lingüísticos que se manifiestan como variables, sobre todo en el terreno de la variación fonético-fonológica<sup>13</sup> y en el de la gramática. Los usos no coincidentes se suelen dar en el léxico y, dentro del léxico, en el *léxico nomenclador*, aunque haya rasgos gramaticales llamativos como el voseo. El autor nos advierte de que “a veces nos empeñamos en ser diferentes a toda costa, cuando no lo somos tanto”.

2) España no es uniforme lingüísticamente; América, tampoco. Los fenómenos lingüísticos son percibidos de forma diferente en cada región y despiertan actitudes dispares. Muchos se han convertido en símbolos o marcas de grupo más cercanos al

---

<sup>11</sup> Estas características ya las enumeran Moreno Fernández y Otero (1998) en “Demografía de la lengua española”, *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo*, Madrid: Arco/Libros, pp. 59-86 (Cit. por Moreno Fernández, 2007: 15).

<sup>12</sup> En el caso que nos ocupa, el del andaluz, las hablas de transición serían, por ejemplo, el *murciano* y el *extremeño*.

<sup>13</sup> Para Andión y Casado (2014: 9), donde mejor se refleja la procedencia de un hablante es en el *acento*, que definen como “conjunto de rasgos fonéticos característicos de una variedad lingüística”.

terreno de los estereotipos que al estricto realismo, por ejemplo, los hablantes de España son identificados desde América por el uso de *zeta* y *vosotros*, los americanos por ser seseantes, por vosear (muchos de ellos) o por usar ciertos recursos gramaticales, como diminutivos en adverbios (*ahorita, aquicito...*), sin tener en cuenta, desde América, que muchos españoles también sesean (andaluces – no todos -, canarios y algunos más) o usan *ustedes* para la segunda persona del plural (Andalucía occidental, Canarias). Estas son también creencias de muchos españoles.

Pero más allá de las creencias y actitudes lingüísticas, es cierto que “el mundo hispanohablante no es homogéneo, por lo que debemos reconocer la existencia de áreas geolectales”. Han aparecido durante el último siglo diversas propuestas de zonificación: unas fundamentadas en criterios fonéticos, otras en rasgos léxicos y otras en ciertos fenómenos gramaticales (Moreno Fernández, 1993). En términos generales, la zonificación más diáfana y general es la que opone regiones lingüísticamente conservadoras a las innovadoras, tanto en España como en América, y en otros lugares: las conservadoras serían Castilla (sobre todo la zona norteña), las zonas altas de México, las zonas altas de la región andina o el interior de Colombia; las innovadoras, Andalucía y Canarias, las Antillas o las costas de Sudamérica.

El conservadurismo, según Moreno Fernández, consiste en mantener o conservar elementos lingüísticos (sobre todo fonéticos) que en las zonas innovadoras evolucionan o se pierden, como la /s/ que se debilita o se pierde en lugares como Sevilla, Cádiz, Las Palmas, La Habana, San Juan de Puerto Rico o Cartagena de Indias, mientras que se conserva de forma relativamente clara en Castilla, México, Bogotá o La Paz. Como veremos más adelante veremos que las variedades consideradas más innovadoras en su fonética no tienen por qué serlo, por ejemplo, en el léxico o en la gramática.

Henríquez Ureña (cit. Moreno Fernández, 2007: 37) establece una zonificación aún más precisa: en América, varias áreas generales representadas por los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes: a1) área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo); a2) área mexicana y centroamericana (Ciudad de México y otras ciudades); a3) área andina (Bogotá, La Paz o Lima); a4) área rioplatense y del Chaco (Buenos Aires, Montevideo o Asunción); a5) área chilena; más tres áreas que representarían el español de España: e1) área castellana: Madrid o Burgos; e2) área andaluza (Sevilla, Málaga o Granada); e3) área canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife).

Las ocho áreas tienen numerosísimos elementos en común pero también poseen rasgos diferenciadores, que son una realidad lingüística y se han incorporado a las creencias de los hablantes.

### **2.1.2. Las variedades sociales del español**

Dentro de un territorio o una comunidad, existen diferencias de naturaleza social que corresponden al plano sociolingüístico y que formarían lo que se denomina *sociolecto*. Un sociolecto es, según Moreno Fernández (2007: 31), un “conjunto de características lingüísticas que permiten identificar a un grupo social”. Puede hablarse de sociolecto para referirse a los rasgos caracterizadores de cualquier grupo de hablantes con un elemento en común: sociolecto de los hombres, de los jóvenes, de los militares... Sin embargo, es habitual referirse a los “hechos lingüísticos que aparecen en un estrato social determinado” y que suelen asociarse al concepto de *clase* o *estrato social*, hablando de *sociolectos altos* (lengua culta), *sociolectos medios* y *sociolectos bajos* (lengua popular).

La lengua *culta* es el “conjunto de rasgos lingüísticos que caracteriza el habla de las personas más instruidas, mejor formadas, así como más prestigiosas, de una comunidad: directivos, empresarios, médicos, abogados, profesores; *gente educada*”, según Andrés Bello. Se accede a ella por medio de la instrucción superior y a través de un código elaborado, la lengua escrita, y es una variedad eminentemente urbana. El habla de las personas cultas de las ciudades, muy presente en los medios de comunicación social, es el punto de referencia para establecer un modelo lingüístico de prestigio para la enseñanza de la lengua. “Cuando extraemos el factor común de las principales características de esa variedad de lengua, hablamos de *norma culta*, que consiste en una *idealización modélica* que suele concretarse en obras como los diccionarios y las gramáticas” (Moreno Fernández, 2007: 51-52). Andi6n y Casado (2014: 12) la denominan *nivel alto* (o *culto*) y describen esta *norma culta* como un “c6digo elaborado, cuidado y correcto”, caracterizado por poseer “una pronunciaci6n esmerada, no gesticular demasiado, demostrar dominio de la gramática y un léxico rico y variado”. Además, añaden que la producci6n literaria y científica son “modelos de la norma culta que deben estar presentes – no necesariamente predominar – en todo *input* de material auténtico que se usa en ELE/L2”.

La lengua *popular* es un nivel de lengua complementario del nivel culto empleado por hablantes de estratos socioculturales medio-bajos y consiste en “rasgos dialectales, arcaizantes, coloquiales y vulgares que afectan a todos los niveles lingüísticos: fonético, gramatical, léxico y discursivo”. La caracterización de la lengua popular se enfrenta a dificultades sociolingüísticas importantes: los límites entre el habla de los estratos altos y bajos son borrosos y son muchos los elementos compartidos entre lo culto y lo popular, por lo que hay que recurrir a diferencias cuantitativas para las caracterizaciones. Para Andi3n y Casado (2014: 12), los hablantes que se sitúan en el *nivel medio (o coloquial)* siguen la norma culta, aunque de forma menos r3gida que el nivel anterior. Sin llegar a situarlos en estratos socioculturales medio-bajos, como hace Moreno Fern3ndez, los definen como “hablantes caracterizados tambi3n por un uso correcto de la lengua con un uso m3s sencillo de la lengua, con un l3xico medio y estructuras sint3cticas menos complejas”. Su producci3n se identifica con el *est3ndar* de una lengua, es decir con *lo normal*. Asimismo, las lingüistas ańaden que “a los modelos de nivel medio debe dirigirse la adquisici3n de la lengua meta, pues cuentan con *reconocimiento social* y un *plus de naturalidad*”. Esta idea es crucial en nuestro trabajo, pues defendemos la naturalidad de las muestras de lengua en la clase de ELE/L2, muestras *normales*.

Lo *vulgar*, muy cerca de lo popular, y a veces confundido con 3ste, se caracteriza por no estar dentro de lo correcto, lo admitido, lo consentido y lo aceptado socialmente. Los usos vulgares “rompen la norma social institucionalizada, la norma lingüística o ambas; son usos a menudo incorrectos, no admitidos como adecuados, no consentidos en ciertos contextos y situaciones y no aceptados abiertamente” (Moreno Fern3ndez, 2007: 54). Podemos ańadir a la definici3n de Moreno Fern3ndez, los rasgos caracterizadores de este *nivel bajo (o vulgar)*, segun Andi3n y Casado (2014: 12), como son los vulgarismos, un uso de la lengua deficiente en recursos, una mala vocalizaci3n o pronunciaci3n, errores gramaticales, pobreza léxica, exceso de gesticulaci3n, etc.

En ocasiones, la dificultad de establecer una línea clara entre lo *culto*, lo *popular* y lo *vulgar* puede afectar a la situaci3n comunicativa. Por otro lado, el contexto o situaci3n comunicativa afecta tambi3n a la variedad diastrática del hablante, pues “nadie, por muy culto que sea, habla de la misma forma en todo momento” (Andi3n y Casado, 2014: 12).



### 2.1.3. Las variedades estilísticas del español

El *estilo* es el “conjunto de usos lingüísticos que se definen en función de una situación y un contexto comunicativo” (Moreno Fernández, 2007: 54). Para Andi3n y Casado (2014: 14), las variedades *diafásicas* (o *estilísticas*) “dependen de la elecci3n del hablante, seg3n la situaci3n comunicativa, del contexto y del tema”, aunque tambi3n influyen las característic3s sociales del hablante y de su/s interlocutor/es. Estas variedades se denominan habitualmente *registros* o *estilos* y “hacen referencia a la adecuaci3n del uso de la lengua a la situaci3n comunicativa”. Para estas autoras, el factor determinante es la *formalidad*, clasificando el registro en *formal* (o *culto*) o *informal* (o *coloquial*). La selecci3n de uno u otro viene determinada por el lugar, el tema tratado, la relaci3n de poder o confianza entre los interlocutores... y ambos se pueden dar en la lengua oral y hablada (aunque es m3s habitual asociar el registro formal a la lengua escrita). Casado y Andi3n (2014: 15) añaden que el manejo de los registros por parte del hablante es “un indicativo de nivel sociocultural y de competencia sociolingüística”. La interrelaci3n entre la variedad estilística y social hace que existan numerosas situaciones comunicativas posibles siendo imposible enumerar todos los estilos y establecer sus límites. Sin embargo, sí se pueden establecer los factores extralingüísticos que intervienen en la variaci3n estilística (Andi3n y Casado, 2014: 15):

- el *tenor* (tipo de relaci3n que se crea entre los participantes):
  - o relaci3n social entre los interlocutores: uso formal /uso informal;
  - o jerarquía social (f3rmulas de tratamiento, formas de cortesía);
  - o grado de conocimiento (familiar / con distancia);
  - o planificaci3n del texto (espontáneo/planificado);
- el *campo* (contexto o situaci3n comunicativa): en un ámbito familiar, en el trabajo, en la prensa, en la literatura, en clase, en una conferencia, etc.;
- el *tema*: vida privada, profesi3n, aficiones, política, etc.;
- el *modo* (el medio o canal de comunicaci3n): medio escrito u oral.

En el presente estudio, entendemos que el *tenor* o relaci3n entre los profesores y sus alumnos varían dependiendo del centro de trabajo, del grado de familiaridad, del sistema educativo del paí3 en el que desempeñan su labor docente y de si el acto comunicativo es espontáneo o planificado<sup>14</sup>; el *campo* será en clase (o en otros

---

<sup>14</sup> Este es un aspecto relevante, pues como veremos al analizar la encuesta a los profesores se les plantean diferentes contextos comunicativos, algunos de ellos planificados (dar instrucciones o

contextos más relajados con los estudiantes fuera de ella); los *temas* son variados; y, por último, el *modo* será principalmente a través del medio oral, aunque también escrito<sup>15</sup>.

En la elección del registro también intervienen los criterios de *corrección* y *adecuación*. Los profesores de ELE/L2 debemos distinguir entre: lo *culto* (referente siempre seguro por su representatividad de lo modélico), lo *popular* (desenfadado y frecuente) y lo *vulgar* (expresivo, agresivo y arriesgado). En el contexto de una clase, se hace inevitable hacer “anotaciones de esta naturaleza sociolingüística cuando la extensión en el uso o la importancia de los rasgos justifique su presencia, sobre todo si existen marcas sociales que los desaconsejen en contextos más formales (Andión y Casado, 2014: 17-18).

La variación estilística es un tipo de variación y de variedad lingüística importante en la enseñanza de la lengua. A partir de los años 70, la aparición del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas ha contribuido a valorar la información relativa a la situación y los contextos, en definitiva, a la información relativa a los estilos. Sin embargo, la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde este enfoque requiere unos elementos lingüísticos perfectamente contextualizados, a través de los conceptos de noción y de función lingüísticas (saludar y despedirse, expresar sorpresa, decepción, duda, pedir información) necesitando “una información muy precisa y completa sobre los usos reales y sus contextos” (Moreno Fernández, 2007: 55). El problema es conocer tales usos en contexto: si ya es difícil conocer los rasgos de las principales variedades geolingüísticas y sociolingüísticas, más lo será conocer las variedades estilísticas en sus usos, funciones y contextos, porque ni los usos ni los contextos son iguales en todo el mundo hispanico.

## **2.2. Los conceptos de *lengua estándar* y *norma*.**

“No existe ninguna lengua que tenga una homogeneidad total en cuanto a las formas en las que se habla”<sup>16</sup>. Cuanto más extensa es el área que abarca una lengua, más variedades locales encontraremos. Todos hablamos una variedad de esa lengua. Moreno Cabrera (2009: 49) denomina *lengua* a los rasgos comunes que tienen esas variedades, pues en definitiva la lengua no es más que una abstracción y nadie habla abstracciones.

---

explicaciones en el aula) y otros, sin embargo, espontáneos (variedad que usan al dirigirse a sus alumnos dentro del aula y fuera de ella en entornos más relajados).

<sup>15</sup> Los contextos en los que se dan actos comunicativos entre profesores y alumnos fuera del aula no son necesariamente a través de medios orales, sino a través de correo electrónico o redes sociales.

<sup>16</sup> Moreno Cabrera (2009: 49).

Para el lingüista, las lenguas no son entidades concretas, sino abstractas, mientras que lo que se denomina *dialecto* es mucho más concreto que la lengua y, aunque no deja de ser una abstracción de lo común de muchas hablas individuales, está mucho más cerca del uso real de las lenguas humanas.

A lo largo de los siglos hemos observado el menosprecio del *dialecto* o *variedad lingüística*, frente a la *lengua*. El dialecto ha sido considerado más “inculto, iletrado, variable, irregular”, en contraposición a la lengua, considerada culta, letrada, constante y regular. El origen de este menosprecio es “claramente social” y está relacionado con “el uso de fines políticos de una lengua estándar basada en una determinada variedad”<sup>17</sup>, pero la denominada *lengua estándar* “no es más que una variedad entre otras que por razones sociológicas, ha adquirido un prestigio y un desarrollo que lo hace preferible o deseable en una comunidad lingüística”<sup>18</sup>. A menudo, aquellos que creen hablar la *lengua española* consideran que los andaluces hablan un dialecto de la misma. Esta es una idea totalmente falsa, ya que, según palabras de Moreno Cabrera (2009: 53), “nadie habla la lengua española”. Cuando los andaluces neutralizamos nuestro acento, no estamos pasando del dialecto a la lengua, sino de un dialecto de menos prestigio a otro de mayor prestigio. La cuestión del *prestigio* de una variedad está basada únicamente en intereses que justifican la dominación cultural, política o demográfica, pero no tienen sentido alguno desde el punto de vista de la Lingüística.

“Los investigadores de la sociolingüística actual recalcan el hecho de que una lengua estándar en pureza no existe como lengua real, sino es más bien un marco ideal más o menos desdibujado en el que se sitúan diversos agentes sociales a la hora de planificar determinadas actividades”. (Moreno Cabrera 2000: 51). Moreno Fernández (1998: 336)<sup>19</sup> deja claro que “una variedad estándar sería aquella que está desprovista de cualquier marca –diacrónica, diatópica, diafásica, diastrática- alejada de una norma general” y subraya que “una realidad así no es utilizada por nadie”.

En cambio, otros autores consideran que la *lengua estándar* no es más que una variedad más que ha adquirido un prestigio y un estatus que la hace preferible al resto de variedades:

Comprobamos que lo que se suele llamar lengua es en realidad un dialecto, otro dialecto, que por hegemonía política más o menos aceptada culturalmente se presenta como único correcto, y se le

---

<sup>17</sup> Moreno Cabrera (2009: 49).

<sup>18</sup> Moreno Cabrera (2009: 51).

<sup>19</sup> Cit. por Moreno Cabrera (2009: 52).

llama lengua. Sin embargo, como fenómeno de sonido y significado, es tan dialecto, tan variedad relacionada genéticamente con otras como los demás. Lo que sí es realmente diferente es la función que tiene en la sociedad. Por su origen, es un dialecto, por su situación, es un sociolecto. Es la variedad del grupo social que gobierna y que escribe. A la inversa, quien quiere pertenecer a ese grupo aprende esa variedad, si no es la suya propia originariamente (J. Garrido Medina, 1996: 72-73)<sup>20</sup>.

Los geolectos andaluces son considerados a veces como variedades corruptas, imperfectas y empobrecidas del español estándar, que deben estar ligados a este y no deberían constituirse como lenguas. Manjón Pozas y Luque Durán (1997)<sup>21</sup> consideran que el andaluz es una variedad más “blanda, suave” que la castellana, por lo que debería seguir subordinado al español y no “romper amarras con el castellano e independizarse como lengua”, pues este se fragmentaría en multitud de hablas, llegando a una situación como la de las lenguas bereberes actuales. Para Moreno Cabrera (2000: 86), desde el punto de vista lingüístico, “los dialectos andaluces son tan dignos y tan capaces de constituir la base de una lengua estándar como lo pudo ser en su día el dialecto castellano”. El autor cita a Garrido (1997: 71-72) para defender la importancia de los dialectos andaluces en la historia de la lengua española, pues fue la norma sevillana la que se llevó a América. El autor llega a proponer que tanto el dialecto andaluz como el americano no se deben considerar como dialectos del castellano, sino más bien al contrario. Quizás esta sea una posición demasiado extremista y muchos se alarmen al leerla pero lo que está claro es que no tiene sentido que estas variedades sigan estando subordinadas a la norma castellana o norma estándar castellana, según Moreno Cabrera.

Para cada una de las variedades del español, que no son pocas, existe una lengua norma culta. Esta pluralidad de normas concede al español su gran riqueza y dinamismo. Moreno Fernández (2007: 39-46) propone la existencia de ocho normas cultas dentro del español, tres en la Península (norma castellana, norma andaluza y norma canaria) y cinco en el continente americano (norma caribeña, norma mexicana y centroamericana, norma andina, norma rioplatense y norma chilena).

Sobre esta pluralidad de normas cultas, existe una *supranorma*, una estructura lingüística que engloba a todos los hablantes de todas las normas y que constituye lo que se da en llamar *lengua estándar*. Moreno Fernández (2007: 81) la define como “un español con una fonética y una gramática poco marcadas regionalmente y un léxico constituido por los vocablos cultos de mayor difusión panhispánica, prescindiendo de los usos

---

<sup>20</sup> Cit. por Moreno Cabrera (2009: 51).

<sup>21</sup> Cit. por Moreno Cabrera (2009: 85).

discursivos más localistas y coloquiales". Siguiendo esta línea, las lingüistas Andión y Casado proponen una definición aún más completa de la lengua *estándar* o *general*:

*Lengua estándar o general*<sup>22</sup>. Modelo lingüístico que cumple una serie de requisitos (reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición...). Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (principio de neutralidad) (Andión y Casado, 2014: 24).

Hernández Alonso (2001) enumera, siguiendo a Mathesus y Havránec, dos propiedades distintivas de la lengua estándar: a) la *intelectualización* o capacidad de adaptarse a todo tipo de enunciados precisos, abstractos, técnicos y rigurosos, y estrechamente ligada a la anterior, y b) la *estabilidad flexible*, mediante la cual la lengua estándar es capaz de adaptarse a las necesidades comunicativas más diversas, pero dentro de un control y una estabilidad, que le proporcionan una codificación apropiada.

Añade Hernández Alonso (2001) otras tres propiedades: *arraigo*, *urbanización* y *aval de prestigio*. Para este autor, la primera consiste en el arraigo o inserción de una lengua en una tradición cultural viva en uno o varios entornos sociales por propia voluntad de los hablantes. La urbanización o disponibilidad tiene que ver con la calidad y extensión de la lengua estándar a la comunidad que la habla, que, al contrario que los dialectos o las variantes, no favorecería las diferencias sociales, sino que se encontraría a disposición de cualquier hablante en cualquier situación comunicativa. En tercer lugar, nos habla del aval de prestigio sobre el resto de variedades. El prestigio, según él, lleva a la lengua estándar a configurarla como la lengua de la cultura y la difusión de conocimientos, y como tal es la que se adopta en la escuela, en los medios de comunicación, en la investigación, en los intercambios comerciales, y en definitiva en todas las situaciones sociales que requieren cierta formalidad. La cuestión del prestigio ha sido bastante discutida y tenemos definiciones para todos los gustos. Moreno Fernández (2005: 187) la define como el «proceso de estigma y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de conductas y creencias de esos individuos». Dentro del concepto de prestigio, hemos de diferenciar dos nociones: el prestigio como *conducta* (algo que se tiene y se demuestra) y el prestigio como *actitud* (algo que se concede). En este sentido, el prestigio no se constituye como un concepto estrictamente lingüístico, sino que viene configurado también por factores extralingüísticos de orden socio-histórico (Blanco, 2005: 131). El prestigio puede ser

---

<sup>22</sup> La cursiva es mía.

concedido, es decir, que una variante que no cuenta hoy con prestigio, puede tenerlo mañana, debido a factores políticos, sociales y económicos.

Para Molina Machés (2022: 69), en la actualidad siguen existiendo actitudes y creencias negativas hacia el andaluz y los andaluces basadas en estereotipos y tópicos heredados históricamente, ideologías políticas, aspectos socioeconómicos... aunque, afortunadamente, existe un predominio de actitudes y creencias lingüísticas positivas. Por un lado, podemos observar en ciertos hablantes andaluces un sentimiento de inferioridad, mientras que, por el otro, los medios de comunicación y redes sociales se inundan de “un orgullo andaluz a la defensa de un acento”.

En la enseñanza de español para extranjeros, Contreras Izquierdo (2023) analiza las actitudes de los profesores acerca de las variedades lingüísticas del español. El lingüista define las actitudes como “el conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas, que condicionan su comportamiento” y que juegan un papel clave en la enseñanza y elección de un modelo lingüístico, siendo la concepción de la *identidad* y el *prestigio lingüístico* aspectos centrales en la concepción de las actitudes. En su estudio, concluye que, para los profesores, no es el lugar geográfico (variedad diatópica) el que otorga valor a una variedad, sino el nivel educativo del hablante (variedad diastrática).

Sin embargo, en cuanto a la actitud lingüística hacia el andaluz por parte de estudiantes de español como L2, Crismán (2017) concluye que existe una *actitud negativa* hacia las variedades andaluzas. Este aspecto es corroborado por otros estudios acerca de la actitud hacia algunos usos lingüísticos de la modalidad lingüística andaluza (Crismán, 2008)<sup>23</sup> y por otras investigaciones sobre la valoración por parte de hablantes de español como L1 (Cestero y Paredes, 2015; Trigo, 1993). Para el investigador, existe una correlación entre el conocimiento morfológico y sintáctico de la modalidad lingüística andaluza y la actitud hacia la misma, es decir, “cuanto más la conocen, mejor la valoran”. Los estudiantes asocian los usos correctos gramaticalmente a situaciones comunicativas formales y los usos incorrectos a situaciones comunicativas informales y, por este motivo, tienen una actitud negativa hacia la modalidad andaluza, ya que la asocian a usos desprestigiados.

Asimismo, nos gustaría añadir la definición que proponen Andiñon y Casado para el concepto de *norma*:

---

<sup>23</sup> Cit. por Crismán (2017).

*Norma*<sup>24</sup>. Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes correctos y aceptables. En niveles cultos solo un grupo selecto de sus hablantes – los que representan el nivel diastrático alto – representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes las usan. La norma tiene su cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por “derecho consuetudinario” hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de “correctos”. (Andión y Casado, 2014: 25).

A continuación, las autoras aclaran que este concepto de *norma* se identifica más bien con el concepto de *norma culta*.

En el campo en el que se centra nuestro estudio, el de la ELE/L2, el concepto de *norma* posee un “nivel de concreción más cercano a la realidad lingüística aunque todavía en un nivel alto de abstracción” y puede contener usos fuera y dentro del estándar, con un criterio de corrección y preferencia para una *comunidad de habla* (pueden ser varias), mientras que el *estándar* está más cerca del concepto saussureano de *lengua*, como sistema reducido y común para toda una *comunidad lingüística* (Andión y Casado, 2014: 26).

Hemos de partir del concepto de norma culta, que es de orden social y no de orden geográfica. La *estandarización monocéntrica* del español se basa en la norma culta, que consta de más de un modelo, ya que son 21 países hispanohablantes los que comparten la misma lengua. Por lo tanto, no puede existir “una sola comunidad de habla cuyos hablantes más prestigiosos deban servir de referencia lingüística exclusiva y obligatoria para el resto del mundo hispánico. En el fondo, la estandarización monocéntrica del español está basada en una *norma culta policéntrica*” (Moreno Fernández, 2007: 77).

### **2.3. Caracterización de nuestra comunidad de habla: Las variedades andaluzas**

A pesar de que *las hablas andaluzas* se encuentran entre las variedades más estudiadas del español, esto no ha repercutido en el conocimiento que el andaluz medio posee de su propia forma de hablar (Grupo EHA, 2011). Habitualmente se identifica a los andaluces por su *deje* o *acento*<sup>25</sup>, por su forma de hablar, puesto que el andaluz no es más que una variedad oral del español. Si un andaluz se comunica de forma escrita, no será posible

---

<sup>24</sup> La cursiva es mía.

<sup>25</sup> El MCER en su apartado dedicado a la *competencia sociolingüística* define *acento* como “los hábitos comunitarios e individuales que indican la procedencia social y geográfica de un hablante” (Cit. por Andión y Casado, 2014: 37).

conocer su procedencia, a menos que use léxico específico de la zona. Las diferencias principales entre las hablas andaluzas y otras variedades diatópicas son principalmente fonéticas, “ya que la mayor parte de los rasgos lingüísticos andaluces, por no decir todos, son comunes a otras variedades del español”<sup>26</sup> y aunque se puede identificar a un andaluz rápidamente por el ritmo y la entonación, es habitual caracterizar las hablas andaluzas básicamente por la pronunciación (Narbona, pág. 271). Al igual que existen diferencias entre las variedades de una lengua, también se dan dentro de una misma variedad. En la variedad andaluza, existe una clara heterogeneidad, según palabras de los investigadores del Grupo *EHA* (2011), ya que “no toda Andalucía habla andaluz”<sup>27</sup>, a pesar de que las hablas andaluzas se nos presentan como una “realidad diferenciada” tanto por los propios hablantes andaluces como por los demás. Asimismo, afirma que “los rasgos andaluces se dan de manera desigual en la región”, resultado de una larga “tradicción histórica”.

Las hablas andaluzas, a su vez, forman parte de un conjunto más amplio (Grupo *EHA*, 2011):

- 1) El *español meridional* (sur peninsular: la mayor parte de Extremadura, de Castilla-La Mancha y Murcia, además de Andalucía);
- 2) El *español atlántico* (Andalucía, Canarias y América Latina).

### **2.3.1. La pronunciación andaluza: El *acento andaluz***

Como hemos apuntado anteriormente, a pesar de que numerosos estudios afirman que “el andaluz <sup>28</sup> es una forma de hablar el español y su peculiaridad reside fundamentalmente en la pronunciación”. Los investigadores establecen tres características como definitorias de las variedades diatópicas andaluzas: (1) un ritmo entonativo más rápido y variado que el del castellano; (2) una *fuerza espiratoria* al articular los sonidos que presenta una distribución diferente pronunciando unos sonidos de forma más tensa y otros de forma más relajada; y (3) un *conjunto de rasgos de pronunciación* – compartidos con otras variedades – que se dan en Andalucía con

---

<sup>26</sup> Grupo *EHA* (2011).

<sup>27</sup> Se refiere a que no todos los hablantes andaluces ni en todas las zonas de la región se dan los rasgos considerados propiamente andaluces.

<sup>28</sup> Se respeta la denominación de los autores, aunque preferimos cualquiera de las denominaciones que he explicado con anterioridad: *variedad(es)*, *habla(s)*, *modalidad(es) andaluza(s)* o incluso la *de español de Andalucía*.



mayor intensidad y de los cuales algunos alcanzan “una gran concentración y altura social” (Grupo EHA, 2011).

Moreno Fernández (2000: 40) establece los siguientes rasgos como caracterizadores del área andaluza pertenecientes a usos urbanos y de hablantes cultos (no rurales o vulgares):

Rasgos fonéticos:

- 1) Abertura de vocales finales cuando hay pérdida de consonante final: [do], [tré].
- 2) Aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba, especialmente de /s/: [áhta] ‘asta’, [mésah] ‘mesas’, [berdá] ‘verdad’, [lúh] ‘luz’.
- 3) Pronunciación predorsal de *s* (roce del dorso de la lengua en los alveolos).
- 4) Yeísmo<sup>29</sup>.
- 5) Pronunciación fricativa de *ch*: [mu[á]o] ‘muchacho’.
- 6) Aspiración de *j-g*: [káha] ‘caja’.
- 7) Seseo<sup>30</sup>: [kása] para ‘caza’.

En una obra posterior<sup>31</sup>, el autor añade a los anteriores un rasgo<sup>32</sup>:

- 8) Tendencia a la pérdida de *-d-* intervocálica, sobre todo en participios: [akabáo] ‘acabado’, [kansáo] ‘cansado’, [benío] ‘venido’.

Asimismo, incluye las diferentes realizaciones de /s/ y /θ/:

- 9) Seseo – ceceo<sup>33</sup> (seseo urbano; ceceo rural<sup>34</sup>). Distinción de /s/ y /θ/ en Jaén, Almería y parte de Granada.

Sin embargo, el Grupo EHA de la Universidad de Sevilla afirma no haber encontrado en la pronunciación andaluza ni un solo rasgo que se dé en toda la región ni tampoco un solo rasgo que se dé exclusivamente en Andalucía. Establecen la siguiente clasificación de los rasgos que se dan en el *español hablado en Andalucía*:

---

<sup>29</sup> Según el *DRAE* (2016), consiste en la “desaparición de la diferencia fonológica entre la consonante lateral palatal y la fricativa palatal sonora, de manera que, en la pronunciación, no se distinguen palabras como *callado* y *cayado*”.

<sup>30</sup> *Sesear* consiste en “pronunciar con algún alófono de /s/ el fonema representado por los grafemas *s*, *z* o *c* seguida de *e* o *i* (*DRAE*, 2016).

<sup>31</sup> Moreno Fernández (2010: 75).

<sup>32</sup> En este caso, el autor no especifica el registro al que pertenece, aunque sí lo incluye entre los rasgos populares o vulgares en Moreno Fernández (2007: 53).

<sup>33</sup> *Cecear* consiste, según el *DRAE* (2016), en pronunciar con un sonido ciceante el fonema representado por las letras *s*, *z* o *c* seguida de *e* o *i*”, es decir, pronunciar como fricativa interdental sorda /θ/ tanto este sonido como el sonido consonántico fricativo alveolar sordo /s/, en sus diferentes realizaciones.

<sup>34</sup> Aquí sí especifica que el ceceo se da en el ámbito rural. Este rasgo también está incluido entre los rasgos populares o vulgares en Moreno Fernández (2007: 54).

I. Rasgos más difundidos en toda Andalucía	II. Rasgos poco difundidos:	III. Rasgos no caracterizadores (ampliamente difundidos en el español general)
1. Las S andaluzas, seseo, ceceo, distinción: [solisi'tar] [soliθi'tar] [θoliθi'tar] 'solicitar' 2. Pérdida o aspiración de la -S final: ['do 'kotʃe] ['doh 'kotʃeh] 'dos coches' 3. Vocales abiertas: [treɟ] 'tres', [doɟ] 'dos' 4. Aspiración de <i>j-g</i> <sup>35</sup> : [ba'ha] 'bajar'	5. Confusión /-r/ - /-l/ implosivas: [ar'karðe] 'alcalde' [ko'mel] 'comer' 6. Pronunciación fricativa de <i>ch</i> : ['oʃo] 'ocho' 7. Aspiración de la <i>H</i> - inicial: ['humo] por ['umo] 'humo'	8. Yeísmo: [ka'jado] 'callado/cayado' 9. Pérdida de la -D- intervocálica, sobre todo la de -ado, -ido [kansáo] 'cansado', [par'tio] 'partido' 10. Caída de consonantes finales: [ko'me] 'comer', [ospita] 'hospital', ['birhe] 'virgen'

Tabla 1: Rasgos de las variedades andaluzas (Grupo *EHA*, Universidad de Sevilla, 2011)<sup>36</sup>.

### 2.3.2. La gramática de las hablas andaluzas

“La gramática andaluza, por su parte, se ajusta generalmente a las pautas de la gramática más culta del español” (Moreno Fernández, 2010: 75). Tras esta afirmación, hay poco que añadir, pues no hay ningún rasgo que sea particular del español hablado en Andalucía. Los investigadores del Grupo *EHA* de la Universidad de Sevilla incluso se atreven a afirmar que “no hay, por tanto, una gramática andaluza”. Por este motivo, he decidido no hacer especial hincapié en este apartado, centrándome en los rasgos básicos que apuntan los expertos.

Moreno Fernández (2000: 40) establece los siguientes rasgos gramaticales andaluces correspondientes a usos urbanos y de hablantes cultos (no rurales o vulgares):

- Uso de *ustedes, su, suyo/a(s), se* para la segunda persona del plural en lugar de *vosotros, vuestro/a(s)*.
- Tuteo.

El primero de los dos rasgos es uno de los más llamativos para hispanohablantes no andaluces, pero ni es un rasgo general en toda Andalucía ni en todos los contextos comunicativos constituyendo así más bien un estereotipo sobre lo que se considera hablar en andaluz. El uso de *ustedes* para la segunda persona del plural queda relegado a contextos informales y suele marcar la diferencia entre el andaluz oriental y el

<sup>35</sup> Terminología empleada por Moreno Fernández (2007: 40).

<sup>36</sup> Hemos adaptado la versión original de esta tabla (véase [http://grupo.us.es/ehandalucia/que\\_es\\_el\\_andaluz/03\\_la\\_pronunciacion\\_andaluza\\_ext.html](http://grupo.us.es/ehandalucia/que_es_el_andaluz/03_la_pronunciacion_andaluza_ext.html)) a la terminología fonética, más apropiada para este trabajo, ya que la terminología de la página del Grupo *EHA* está pensada para que lo entienda cualquier persona no especializada.

occidental. Así, es habitual en el occidente andaluz, menos en el norte de las provincias de Córdoba, Sevilla y Huelva, y la mayor parte de la provincia de Málaga. En hablantes andaluces occidentales jóvenes y escolarizados apenas se observa, al igual que no aparece en todo el oriente andaluz. En situaciones de habla coloquial o informal se alterna su uso con el de *vosotros* incluso por un mismo hablante o en una misma conversación. En el registro vulgar, a veces se combina el pronombre *vosotros* con *se*, aunque igualmente se alterna con el uso de *os*, aunque esto no ocurre en situaciones de lengua más cuidada.

A estos rasgos, los investigadores añaden el uso correcto de los pronombres *lo*, *le*, *la* y ausencia, por tanto, de *leísmo*, *loísmo* o *laísmo*. Este rasgo no creo que sea caracterizador de las hablas andaluzas, simplemente se contrapone a las zonas castellanas en las que se dan estos fenómenos reforzando la idea que comentábamos al principio de este punto e intentando acabar con la falsa creencia que nos ha perseguido a lo largo de los siglos de que “hablar en andaluz es hablar mal”.

Otros rasgos que apuntan los investigadores son: (a) los *arcaísmos*, como el uso del auxiliar *ser* por *haber* en el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (*fuéramos ido*), el uso de *haber* por *hacer* en frases temporales (*hay tiempo que no viene*) o el empleo de la preposición *de* ante infinitivo (*lo vi de venir /estoy deseando de verte*), que sólo se dan en hablantes de mayor edad y de niveles socioculturales bajos; y (b) los *usos vulgares*, como pueden ser el uso de *haiga* por *haya*, *venéis* por *venís* o *comís* por *coméis*, *me se* en lugar de *se me*, las construcciones de lugar *encima mía*, *detrás suyo*, *contra más* por *cuanto más*, el dequeísmo, etc. Ninguno de estos rasgos vulgares (ni de los arcaísmos) son caracterizadores del español de Andalucía, ya que tienen lugar en hablantes de casi todas las áreas hispánicas y tienen quizás más que ver con la variedad diastrática que con la diatópica.

### **2.3.3. El léxico de las variedades andaluzas**

El vocabulario a menudo marca de forma más llamativa las diferencias entre las variedades de una lengua. El español hablado en Andalucía comparte con el resto del mundo hispánico la mayor parte del léxico. Así, Moreno Fernández (2007: 40) indica como rasgos léxicos del andaluz «los usos léxicos españoles». Sin embargo, el lingüista en una obra posterior establece unas características algo diferentes del español andaluz en el plano léxico (Moreno Fernández, 2010: 75):

- Usos de andalucismos léxicos: *búcaro* ‘botijo’; *gabarra* ‘molestia’; *harda* ‘costal’.
- Usos léxicos occidentales (*gurumelo* ‘hongo’) y orientales (*nabato* ‘espinazo’).

Moreno Fernández (2010: 76) define los *andalucismos léxicos* como “unidades, si no exclusivas, características de la región de Andalucía, sobre todo respecto a las hablas castellanas” e incluye entre ellos voces referidas a realidades culturales (musicales, religiosas, gastronómicas) y las referidas a la vida cotidiana.

Los investigadores del Grupo *EHA* de la Universidad de Sevilla (2011) afirman que lo que hasta ahora se ha considerado *vocabulario andaluz* es una mínima parte del usado en Andalucía y que no puede decirse que este sea una “característica diferencial de las hablas andaluzas”, ya que estos vocablos en mayor o menor medida son entendidos por el resto de los hispanohablantes.

## **2.4. Las variedades del español en la clase de ELE**

Este apartado está por cuatro puntos bastante significativos a la hora de realizar un estudio acerca del uso de las variedades del español en la clase de ELE. En primer lugar, se hará una breve introducción a la necesidad de elección de un modelo lingüístico para la clase de ELE y posteriormente se pasará a la descripción de varias propuestas en cuanto a la inserción de las variedades geográficas en la clase de ELE/L2 a partir de varias propuestas (Moreno Fernández, 2007; Blanco, 2010; Andión, 2013; Andión y Gil, 2013; Andión y Casado, 2014) y del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

### **2.4.1. La elección de un modelo lingüístico para ELE/L2**

Todos los que nos dedicamos a la enseñanza de una lengua estaremos de acuerdo, en mayor o menor medida, en que, como decía Pit Corder<sup>37</sup> “es imposible enseñarle a nadie toda una lengua” y añade que “la enseñanza de lenguas viene limitada por los intereses, necesidades y actitudes de los estudiantes”. Por este motivo, Moreno Fernández (2007: 63) defiende la necesidad de elegir un modelo, entendido como “representación o construcción simplificada de una serie de hechos, que en nuestro caso serían unos hechos lingüísticos”. Para Ander-Egg<sup>38</sup> el modelo consiste en “una abstracción de la realidad, mediante la cual ponemos en relación los elementos más

<sup>37</sup> Cit. por Moreno Fernández (2007: 63).

<sup>38</sup> Cit. por Moreno Fernández (2007: 63).

importantes en el funcionamiento de un sistema, y que permite reducir la variedad y complejidad de esa realidad”. El profesor de ELE/L2 debe entender el papel y la relevancia que tiene el modelo lingüístico, aunque su elaboración para un curso de ELE es compleja, como apuntan Andi6n y Casado (2014: 21).

Primero de todo, hemos de tener claro el concepto de *modelo lingüístico*. Moreno Fernández (2007: 64) establece dos realidades distintas a las que puede hacer referencia dicho término: (a) *modelo como tipo ideal*, que consistiría en la “abstracción y simplificación de una lengua realizada con el fin de convertirla en ejemplar” y que “puede ser creado artificialmente o seleccionado entre las posibilidades que la realidad ofrece”; y (b) *modelo como mecanismo oculto (langue, sistema, gramática)*, que lo define como la “configuración abstracta y teórica de los elementos que forman la lengua y que se manifiestan de modo concreto a través del habla, con toda su variabilidad”.

El segundo concepto es el que plantea este autor para su aplicación a ELE, 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 lengua usada en sus contextos naturales*.<sup>39</sup>

Corder<sup>40</sup> frente a la cuestión de la elección de un modelo defiende “la enseñanza de un ámbito compartido por la mayor parte de las variedades de una lengua, complementada con el conocimiento de las partes adecuadas a determinadas situaciones” y propone una interesante distinción entre:

- a) *ámbito compartido*, al que se llega a través del análisis de los sistemas y es consecuencia de un estudio comparativo (*lo común*);
- b) *frecuencia de ocurrencias*, que se consigue mediante el estudio sociolingüístico de los usos verbales (*lo frecuente*);
- c) *lengua neutra*, que consiste en lo que queda cuando no se presta atención específica a las diferentes situaciones en las que tiene lugar la producción lingüística (*lo neutro*).

Según Moreno Fernández (2007: 68), la *lengua* sería lo que “resulta de un proceso de abstracción y simplificación a partir de los usos contextualizados” e incluiría, por lo tanto, los que Corder denomina *lo común*, así como la mayoría de los *usos frecuentes* y *neutros*. A esta abstracción se le ha venido denominando *lengua estándar* refiriéndose a

---

<sup>39</sup> La cursiva es mía.

<sup>40</sup> Cit. por Moreno Fernández (2007: 67).

la “clase de usos lingüísticos preponderantes y prestigiosos”, por lo que el lingüista prefiere la denominación *lengua general*. Para Andión y Casado (2014: 22), el *estándar* (o *lengua estándar*) es un modelo de lengua que se asocia a: a) la *escritura*, por ser el medio más habitual en el que aparece; b) la *corrección* (ya que no puede ser incorrecto); c) la *cultura*, y a los hablantes con reconocimiento social debido a su instrucción, representatividad y acceso a la cultura; d) el *prestigio*, debido a factores históricos, económicos y políticos. Sin embargo, estas autoras afirman que existen algunas salvedades: el estándar también es oral; lo *correcto* y lo *culto* no tienen carácter universal; y lo *prestigioso* no se asocia a una zona geográfica concreta. No hay hablantes reales de estándar ni nadie utiliza el estándar en todo momento. Dependiendo del nivel sociocultural y de la situación comunicativa, un hablante puede estar más o menos próximo a la lengua estándar (o lengua general), entendida esta como “conjunto de rasgos lingüísticos compartidos por el colectivo de los hablantes”, por lo que hemos de identificarlos con un “español sin marcas locales (diatópicas) ni sociales (diastráticas).<sup>41</sup>

Las muestras concretas de los usos lingüísticos, que se pueden registrar tanto en la lengua escrita como en la oral es lo que denominamos *habla*. Para Moreno Fernández (2000: 75):

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. [...] Si se considera necesario que la variedad de lengua enseñada sea prestigiosa, los usos que están en mejores condiciones de elevarse a la categoría de modelo son los de las personas de mayor prestigio, las variedades mejor consideradas en las comunidades hispanohablantes.

Sin embargo, en los últimos años se ha producido en la enseñanza de lenguas extranjeras un auge de los métodos denominados *comunicativos*, en los que se antepone el *uso real* a la *regla académica*. Del mismo modo, nos hemos encontrado ante el apogeo de muchas disciplinas lingüísticas fundamentadas en la lengua hablada, como pueden ser la sociolingüística o la pragmática, entre otras.

Según Flórez Márquez (2000: 311), el *uso* es la *norma* y el objetivo principal a la hora de elegir el modelo para la clase de ELE debe ser que el alumno pueda funcionar de forma *correcta*, *efectiva* y *acertada* con hablantes de diversos registros. Para conseguir en el estudiante extranjero “una competencia comunicativa estándar en castellano, es

---

<sup>41</sup> Andión y Casado (2014: 23).

necesario que este tenga acceso y sea expuesto a sus diversos registros o variantes”.

Para este autor:

No se trata, pues, de decidir qué variante enseñar, [...] sino de proporcionar al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario del castellano para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le permita funcionar lingüísticamente entre hablantes del castellano en el mundo hispánico. Tampoco se trata de que el estudiante aprenda todas las diferencias para que las use al comunicarse, según sea la variedad del castellano de su interlocutor, ya que esto además de irreal sería una tarea imposible. De lo que se trata es de hacer que paulatinamente logre la realización del objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera: ser competente en ella, es decir, poder comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva cuando se entra en contacto con los diversos registros de la misma.

#### **2.4.2. *El español de Almodóvar, el español de mi tierra o el español de Disneylandia* (La propuesta de Moreno Fernández, 2000)**

Una de las ideas centrales que defendemos en este estudio es la que propone Moreno Fernández (2007: 76) a la hora de elegir un modelo lingüístico para la clase de ELE: pueden servir como modelo “los usos lingüísticos que configuran la *norma culta de una variedad lingüística*<sup>42</sup>, los usos de los hablantes cultos, instruidos y prestigiosos de la comunidad cuya lengua se enseña y se aprende”. De esta forma, cualquier norma culta de una variedad geográfica sería totalmente apta para ser usada como modelo para nuestra clase de ELE.

A la hora de elegir una norma como modelo para la clase de ELE, hemos de atender a dos parámetros principales: el geográfico y el social. A partir de la combinación de estos parámetros (y simplificando mucho la realidad), Moreno Fernández (2007: 79) propone tres posibilidades prototípicas: (1) *el modelo del español de un solo lugar (Castilla)*; (2) *el modelo de cada zona principal*; y (3) *el modelo de los usos panhispánicos*.

(1) *El modelo castellano*. La norma culta castellana goza de prestigio en España y en muchos lugares fuera de España. Muchos profesores optan por este modelo para sus clases, ya que “piensan que el castellano representa un modelo centrípeto, que cuenta con un importante prestigio social y lingüístico y que está por encima de los desacuerdos y rivalidades entre otros países hispanohablantes”, además de que “concuera con los usos de buena parte de las autoridades hispánicas” (Moreno Fernández, 2007: 79).

---

<sup>42</sup> La cursiva es mía.



Si partimos de la concepción anteriormente citada de *lengua española* como prototipo al que se adscriben sus diferentes variedades dialectales, Ángel López (1998: 13-14)<sup>43</sup> añade que:

- a) Las variedades de un prototipo no son ejemplares en un mismo grado.
- b) Los límites entre variedades son borrosos, incluso respecto a otras lenguas.
- c) Las variedades no presentan propiedades comunes, sino una semejanza o aire de familia: *aire hispánico general*.
- d) La consideración de un individuo como buen o mal hablante de una lengua se basa en su proximidad o similitud con el prototipo.
- e) La consideración de un individuo como buen o mal hablante se hace en conjunto.

Como apunta Moreno Fernández (2007: 66-67) en el mundo hispánico, el prototipo *castellano* se sigue considerando dentro de España como el mejor español, el más *puro* (Castilla la Vieja); en otros países hispánicos, se considera mejor español cuanto más se acerca al prototipo castellano, como ocurre en Cuba con el español de Camagüey. A lo que añade:

La existencia de variedades reconocidas como más cercanas y más alejadas del prototipo responde a una realidad cognitiva, que se manifiesta en una conciencia dialectal por la que, para los hablantes no iniciados, el andaluz, el canario o el español de las sierras andinas son dialectos (variedades populares o vulgares) mientras que el castellano de Madrid/ Buenos Aires no; los lingüistas afirman todo lo contrario: tan *dialecto* es la variedad de Sevilla o las Palmas como la de Madrid, Lima o Santiago.

Moreno Fernández (2007: 65) considera que al aplicar la *teoría de los prototipos* de Ángel López a la enseñanza-aprendizaje del español aparecen tres aspectos esenciales: a) la apreciación cognitiva de la lengua; b) la causa de por qué algunas lenguas mantengan una unanimidad de actitudes en relación con el prototipo y otras no; y c) los rasgos que hacen que una variedad sea considerada como *nuclear* o *periférica* dentro del prototipo, relacionados con la cuestión del *prestigio* y el *predominio cultural, político y económico*.

(2) *El español de mi tierra*. Una segunda opción es “tomar como modelo o referencia el español de la región hispánica propia, de la más cercana o con la que se tiene mayor relación o afinidad”, ya que “los rasgos cultos de cada una de las áreas hispánicas, por ser cultos y estar apoyados en unos criterios de corrección general, pueden formar parte de un modelo para la enseñanza de español” (Moreno Fernández, 2007: 80).

(3) *El modelo de español general*, denominación preferible a *estándar* según Moreno Fernández (2007: 80) que consiste en, «un modelo lo más general posible, una norma

---

<sup>43</sup> Cit. por Moreno Fernández (2007: 64).



hispanica abarcadora», cuyo modelo se encontraría en el “español de las películas de Walt Disney (*español de Disneylandia*) o de la CNN que, siendo de muchos lugares, en todos se entiende sin que las diferencias se aprecien como extrañas”. Este modelo consiste en un sistema fonológico de 5 elementos vocálicos y 17 consonánticos con “gramática poco marcada regionalmente y un léxico constituido por los vocablos cultos de mayor difusión panhispánica, prescindiendo de los usos más localistas y coloquiales”. Para el lingüista, este modelo se ve favorecido por el “alto grado de homogeneidad, en todos los niveles lingüísticos, de que disfruta del español y el juicio de muchos intelectuales que abogan por lo general y lo común sin que se pierda lo particular”.

Para Moreno Fernández (2007: 85) lo más importante en la elección de un modelo lingüístico para la clase de español es que se adapte a “las necesidades funcionales de los estudiantes» y a sus propios intereses y actitudes. Los estudiantes esperan un instrumento de comunicación culto, por lo que el modelo de lengua reflejará una norma culta, ya sea de un país u otro, de una región u otra, como norma culta general o como una abstracción de los rasgos principales de las diferentes normas cultas, pero “siempre norma culta, lo más prestigiosa y general posible”.

### 2.4.3. Más allá de los tres modelos

Sin embargo, esta propuesta nos parece demasiado general, y muy poco concreta, y nos planteamos si realmente se adecúa a necesidades, intereses y expectativas de los aprendices. El propio lingüista también muestra esta preocupación:

Es necesario contar con un modelo de lengua capaz de orientar la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua segunda o extranjera, en cualquier lugar del mundo. Ese modelo ha de conjugar la esencial unidad de la lengua con su gran riqueza de variedades: diversidad en la unidad. (Moreno Fernández, 2007: 86)

En la misma línea se sitúa el Instituto Cervantes en su *Plan Curricular (PCC* a partir de este momento) cuando considera que:

[...] la visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes, y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos. (Instituto Cervantes, I 2006: 61)<sup>44</sup>

Por este motivo, se hace inevitable el incluir las diferentes variedades y registros en las clases de ELE para que su conocimiento por parte de los estudiantes les permita una

---

<sup>44</sup> Cit. por Ros Piqueras (2011: 49).

adecuación a los diferentes contextos y situaciones que se puedan encontrar (Hernández Alonso, 2001). Como indican Beaven y Garrido (2001: 185), debemos dotar a nuestros estudiantes de las destrezas necesarias para comunicarse con hablantes de diferentes variedades y en diferentes contextos comunicativos para favorecer una competencia comunicativa plena.

Tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER a partir de este momento) como el PCC consideran “el conocimiento de la diversidad como parte de la competencia del aprendiz”, entendido como aquellos *valores, creencias y actitudes* relativos a aspectos socioculturales” (Andión y Casado, 2014: 37). Según estas autoras, el MCER considera como una de las capacidades del aprendiz “reconocer los marcadores lingüísticos<sup>45</sup> de la *procedencia regional* y el *origen nacional*”. Asimismo, reconocen que “la cultura hispánica rebasa con mucho el marco europeo”. Por su parte, el PCC usa en sus *Descripciones* preferentemente la norma culta centro-norte peninsular “porque la variedad castellana no está en interacción con otras lenguas, por los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y por su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica” (Andión y Casado, 2014: 37). Por otro lado, tienen en consideración las diferentes normas cultas incluyendo anotaciones y comentarios acerca de aquellos rasgos de otras variedades de zonas hispánicas de una considerable extensión que no coinciden con la norma castellana.

Esta inclusión debe realizarse desde los niveles iniciales como apunta Blanco (2001: 214):

Si un alumno ha ido estando lo suficientemente familiarizado con la pluralidad de normas del español desde el principio de sus estudios podrá, en tanto que mejora su competencia, ser más libre en su ejecución, y dicho sea de paso, más real con respecto a lo que desea conseguir: ser capaz de parecerse a un hablante nativo cuando trata de un tema específico.

El objetivo de realizarlo desde los primeros pasos de nuestros estudiantes en su aprendizaje del español no es otro que hacerlos ser conscientes de la diversidad de la lengua española, no sin perder de vista la unidad de la misma. Sin embargo, muchos expertos coinciden en que es importante una correcta gradación de los elementos seleccionados para cada nivel: en los niveles iniciales, elementos más sencillos cuya percepción resulte más fácil; en niveles superiores, fenómenos más complejos por su percepción y la distribución de sus variantes (Ros Piqueras, 2011: 135). Para Andión

---

<sup>45</sup> Estos rasgos lingüísticos afectan a los niveles léxico, fonológico, prosódico, etc.

(1998: 131)<sup>46</sup> se debe partir de actividades de identificación y reconocimiento de registros sonoros que contengan muestras de lengua real y contextualizada, por lo que la selección de muestras ha de ser cuidadosa.

El PCC también contempla la misma graduación de la inserción de las variedades en los diferentes niveles del MCER de acuerdo con los contenidos descritos (IC, I, 2006:60)<sup>47</sup>. Sin embargo, el MCER lo contempla hasta el nivel B2, una vez que el estudiante comienza a «adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado de mayor control sobre el registro y los modismos» (MCER, 2001: 118)<sup>48</sup>. Al igual que Ros Piqueras (2011: 136), no estamos de acuerdo en que los alumnos tengan que llegar a un nivel B2 para ser conscientes de la variación lingüística, sea del tipo que sea - diatópica, diastrática o diafásica – sino que desde los niveles iniciales tenemos que prepararlos para la realidad lingüística a la que se van a enfrentar cuando entren en contacto con hablantes nativos, aunque esto se haga de forma gradual y coherente, pues no pretendemos presentar todos los rasgos de todas las variedades a nuestros estudiantes, pues sería una tarea que desbordaría sus necesidades e intereses.

Asimismo, creo que se deben incorporar rasgos que, aunque el estudiante no necesite producir, sí que pueda interpretar y le resulten útiles al entrar en contacto con hablantes de diferentes variedades. En este sentido, Hernández Alonso (2001) cita a Martinet<sup>49</sup> y su distinción entre *norma personal activa* (el uso que de su propia lengua hace el hablante) y *norma pasiva* (la aceptación de los diversos usos de otros hablantes), pues al fin y al cabo es como hacemos cuando nos encontramos con hablantes de nuestra propia lengua pero que hacen uso de una variedad diferente a la nuestra.

Esta idea se contrapone en cierto modo a lo que afirma Moreno Fernández (2007: 86) cuando considera la lengua de los profesores como un modelo lingüístico vivo dispuesto a ser imitado por estudiantes y aprendices. En una obra posterior (Moreno Fernández, 2010: 162), añade que “los propios profesores son la mejor muestra del uso de una modalidad hispánica” y que suelen “enseñar su forma de hablar, su manera de articular los sonidos y de entonar”. Del mismo modo, según Flórez Márquez (2000: 314), el profesor es fuente de experiencias comunicativas y considera que la variante que este maneje será la que los estudiantes adquieran y aprendan, y que utilicen al

---

<sup>46</sup> Cit. por Ros Piqueras (2011: 143).

<sup>47</sup> Cit. por Ros Piqueras (2011: 136).

<sup>48</sup> Cit. por Ros Piqueras (2011: 136).

<sup>49</sup> Martinet, André (1972) “Elementos de lingüística general”. Madrid: Gredos (caps. 5 y 6).

comunicarse con otros. Sin embargo, es necesario proporcionarle las variaciones lingüísticas como *input comunicativo* para que las comprenda, aunque no necesariamente las produzca. Estas dos consideraciones, a mi modo de ver, se contraponen.

En cuanto a cómo incorporar las variedades a nuestras clases el *PCC*<sup>50</sup> nos dice que:

Para la demostración de los rasgos de las variedades deben utilizarse muestras reales de lengua oral y/o escrita – o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística – y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto. Su presencia debe responder a una proporción adecuada en relación con las muestras del modelo de la variedad que se describe y el incremento de dominio de la lengua que se supone con el nivel de estudio. Se recomienda a los docentes aprovechar, hasta donde sea posible la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe y se enseña (común y neutro) (IC, I, 2006:60).

De esta forma, el IC resalta principalmente tres aspectos: el uso de muestras reales de lengua, el nivel sociocultural de los hablantes – alto o medio alto – y la búsqueda de un equilibrio entre la variedad modelo y la presentación de los rasgos de otras variedades.

El uso de muestras reales hará que desaparezcan las imitaciones de acentos y variedades que aún hoy encontramos en algunos manuales de ELE y que lo único que consiguen es presentar a los alumnos un español falso e irreal, en ocasiones mezclando rasgos de diversas variedades o manteniendo rasgos del castellano de Castilla. Asimismo, Andión Herrero (2013: 157), siguiendo a Blanco (2000: 2010), considera que entre los profesores existe la falta de “una conciencia adecuada de su propia norma regional” y que estos «se encuentran, entonces, entre dos realidades, una buscada (el modelo de enseñanza de la lengua meta) y otra matizable (la propia variedad). Los profesores, sobre todo los no nativos, aunque también los nativos que viven fuera de su área dialectal de origen suelen mezclar rasgos lingüísticos no coexistentes en un hispanohablante real (Andión Herrero, 2013: 157), como por ejemplo cuando un andaluz se empeña en pronunciar a toda costa las *eses* implosivas con sonido dental o sesean al mismo tiempo que pronuncian las *eses* finales. Estamos totalmente de acuerdo con esta autora cuando considera que:

Es de imperiosa necesidad que los profesores empiecen por identificarse con una variedad dialectal y aprendan que entre el dialecto propio y el modelo pueden existir divergencias ante las que deben adoptar una actitud flexible, razonada y rigurosa (Andión Herrero, 2013: 157).

---

<sup>50</sup> Cit. por Ros Piqueras (2011: 137).

Dentro de la enseñanza de ELE, encontramos que existen profesores que tienen formación lingüística, pero también otros que no la tienen. La falta de formación e información lingüística de los profesores no favorecen la inserción de las variedades – diatópicas, diastráticas y diafásicas – en la clase. Es difícil transmitir una conciencia lingüística adecuada si no tenemos los medios ni el conocimiento suficiente para ello y solo nos basamos en meras intuiciones. Un conocimiento adecuado de los profesores andaluces acerca de su propia variedad, al igual que de los límites entre las variedades diatópica, diastrática y diafásica, afectaría a su propia creencia y actitud lingüística hacia su variedad y, por ende, a la de sus estudiantes.

Llegados a este punto nos planteamos si es posible que el profesor use un modelo lingüístico en la clase y, al mismo tiempo, ofrezca esta muestra real de lengua a sus estudiantes, su propia variedad, para que estos la incorporen a su norma pasiva, es decir, para que puedan interpretar los mensajes lingüísticos sin necesidad de incorporarla a su producción.

#### **2.4.4. Las propuestas de Andión y Gil (2013) y de Andión y Casado (2014): dos propuestas innovadoras**

Al final del punto anterior nos planteábamos si es posible encontrar la forma de usar un modelo de español general y al mismo tiempo poder usar nuestra propia variedad diatópica en nuestras clases de español. La respuesta es la propuesta de las investigadoras Andión y Gil (2013) y Andión y Casado (2014).

A través de la realización de encuestas a profesores de ELE, las autoras pretenden:

[...] conocer el valor del componente variedades como parte de la competencia docente de los profesores de ELE/L2, su sensibilidad ante el tema, el grado de relevancia que le conceden, el nivel de formación que consideran necesario tener, su actuación en clase ante necesidades específicas, así como su opinión acerca del desarrollo intercultural y las variedades [...] (Andión y Gil 2013: 49).

Partiendo de dos presupuestos que se han ido repitiendo a lo largo de este trabajo – “la unidad del español como sistema reducido estandarizado y válido para las normas cultas del mundo hispánico y la complejidad de su variación geográfica”<sup>51</sup> - nos proponen “una fórmula con exponentes flexibles que permitan adaptar el modelo respecto de la situación a la que se aplique”<sup>52</sup>:

---

<sup>51</sup> Andión y Gil (2013: 53).

<sup>52</sup> Andión y Gil (2013: 53).

$$ELE/L2 = \text{español estándar} + \text{variedad preferente} + \text{variedades periféricas}$$

La relación entre las diferentes variedades de la ecuación la demuestran en el siguiente gráfico (ver ANEXO I, Figura 2).

Según las investigadoras, la cuasi superposición de estas figuras muestra que “el estándar y la variedad preferente manifiestan su naturaleza envolvente e interrelación; mientras que las variedades periféricas quedan como inserciones específicas y secuenciadas” (Andión y Gil, 2013: 53). En el gráfico, el *estándar* representaría la lengua *general* o *estándar*, en la que priman los criterios de comunidad (común) y neutralidad (neutro); la variedad *preferente* sería la que complementaría al estándar y serviría como modelo para la producción de los estudiantes a través de “las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso y los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos (manuales que usemos)” (Andión y Gil, 2013: 55). Por otro lado, las variedades *periféricas* serían aquellas a las que se haría referencia durante el curso y se insertarían en las clases.

#### **2.4.4.1. La selección de la variedad preferente**

El *estándar* es básico en el modelo que se ofrezca a los aprendices porque, por un lado, es “sistemático, básico, poco variable y fácil de aprender”, y por el otro, “permite acceder a todas las normas posibles, por lo menos en un sentido estricto, pues contiene los rasgos comunes a estas” (Andión y Casado, 2014: 36). Sin embargo, no deja de ser una abstracción, muy lejos de la realidad. Los profesores debemos de ofrecerles a nuestros estudiantes muestras reales, concretas.

La concreción o materialización de la *lengua estándar* o *general* se realiza a través de las variedades lingüísticas. Según Andión y Casado (2014: 27), el profesor de ELE/L2 ha de seleccionar una variedad que debe actuar como *preferente* o *central* respecto de las restantes variedades del español. Las lingüistas parten de que “todas las variedades del español (su registro culto oral y escrito) son, por derecho propio, susceptibles de ser la variedad preferente de un curso de español” y la definen como “un geolecto del estándar, ponderado, elevado a representante del modelo de lengua dentro del programa de un curso”.

La selección de la variedad preferente justifica la presencia de determinados rasgos que no estarán en el estándar por no ser compartidos por otras variedades, como por ejemplo la presencia de las formas *vosotros/as* y *os*, si la variedad preferente elegida es la centro-norte peninsular, ya que este es un “rasgo normal” del habla habitual en esta variedad. Como ya hemos apuntado en el apartado anterior, pertenecerán a esta variedad “las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos orales y escritos del curso y los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos o manuales que usemos” (Andión y Casado, 2014: 27).

Entre los criterios para la elección de la variedad preferente se encuentran (Andión y Casado, 2014: 7-8): la naturaleza del curso (a quién va dirigido y qué objetivos persigue), las expectativas e intereses de los aprendices, no solo “lo que quieren” sino “lo que es mejor para ellos”, y si el contexto de enseñanza se sitúa en un contexto homosiglótico (EL2) o heterosiglótico (ELE). Estas autoras (Andión y Casado, 2014: 35) proponen que en entornos homosiglóticos es la norma culta de la variedad del lugar la que debe seleccionarse como variedad preferente, pues “es la que alimenta la adquisición fuera del aula y la realización tangible del modelo y la que servirá de *cómplice* al profesor y al aprendiz en su acercamiento a la lengua meta. Frente a esta asociación “natural” de la variedad preferente con la variedad que los aprendices se van a encontrar fuera del aula, nos encontramos con entornos heterosiglóticos, en los que prevalecerán las necesidades y expectativas de los aprendices, entendidas estas no sólo como “lo que los estudiantes quieren” sino como “lo que razonablemente parece conveniente para ellos en sus circunstancias completas” (Andión y Casado, 2014: 35-36). Entre los factores que intervienen a la elección de la variedad preferente en entornos heterosiglóticos, las lingüistas citan los siguientes:

- conocimiento previo por cercanía o contigüidad con un país hispanohablante;
- presencia de comunidades inmigrantes de esa procedencia y abundancia de esa norma en el entorno;
- especial significación por vínculos históricos;
- prestigio reconocido; e
- intereses económicos, entre otros. (Andión y Casado, 2014: 36)

Llegados a este punto conviene aclarar que, por un lado, la lengua estándar funcionará como modelo pasivo (en la comprensión) y/o activo (en la producción) de sus hablantes, es decir, como “la médula, el meollo o la corola de la lengua” (Andión y Gil, 2014: 24), pero este modelo abstracto sin hablantes reales necesita la ayuda de una variedad preferente para materializarse, para hacerse real.



#### 2.4.4.2. La selección de las variedades periféricas

Andión y Casado (2014: 28) definen las *variedades periféricas* como “geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso”, es decir, todas aquellas variedades que incluimos en la clase de ELE/L2 a través de diferentes medios (orales, escritos, audiovisuales, etc.). Según estas autoras, los beneficios del conocimiento de estas otras realizaciones de la lengua diferentes a la variedad preferente, *modelo concreto de producción*, permitirán al aprendiz “completar la información lingüística *pasiva* sobre/de la lengua que aprende y garantizará su acceso al *input* de hablantes procedentes de otras variedades, tan legítimas como su modelo, de la lengua meta”, pues en ocasiones la variedad preferente (y la del profesor) es la única con la que tienen contacto los estudiantes. Además, las autoras añaden una serie de beneficios de la inclusión de variedades periféricas en el aula, como pueden ser que:

- implica representar la validez del estándar en todo lo común a todas las variedades;
- muestra la diversidad de realizaciones posibles para la misma lengua completando su conocimiento real;
- desarrolla estrategias de comunicación (por ejemplo, buscar información no explícita, desambiguar frases, preguntar por lo que no se conoce); y
- educa en la tolerancia, el respeto y la interculturalidad. (Andión y Casado, 2014: 28).

Andión y Casado (2014: 32) proponen que a la hora de seleccionar las variedades periféricas para incluirlas en programas de ELE/L2, se pueden seguir dos criterios principales el *geográfico* y el *lingüístico*. Según las lingüistas, el criterio *geográfico* consistiría en “detallar los rasgos de cada una de las variedades del español según zonas” y advierten del miedo a convertir nuestra clase de ELE/L2 en un *Curso de Dialectología*; por este motivo, prefieren el criterio *lingüístico*, al considerarlo más pertinente y frecuente, que consistiría en “buscar rasgos que difieren de la variedad preferente”.<sup>53</sup> De esta forma, el aprendiz sabrá que lo que él aprende para la producción (variedad preferente) no se da de igual forma en otras zonas y incorporarlo a su *norma pasiva* (comprensión). Una vez más estamos ante una perspectiva repetida a lo largo de este trabajo: partiendo de lo común, veremos los rasgos diferenciadores (y perceptibles por el alumno) manteniendo la idea de que “es más lo que nos une que lo que nos separa” y fomentando la unidad en la diversidad de la lengua española.

---

<sup>53</sup> Por ejemplo, si la variedad preferente del curso es el castellano (zona centro-norte peninsular) un rasgo diferenciador sería la pronunciación de la /S/ implosiva como aspirada.



Sin embargo, no es lógico ni recomendable incluir todos los rasgos de todas las variedades que difieren de la variedad preferente de un curso, por lo que Andión (2005: 8)<sup>54</sup> establece una serie de requisitos que deben cumplir estos rasgos para ser incluidos en el programa de un curso: 1) “ser suficientemente perceptibles para el aprendiz”; 2) “ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva”; 3) “tener un territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz”. Este último requisito tiene especial importancia para los profesores andaluces, pues muchos rasgos de las variedades andaluzas son compartidos por variedades americanas con territorios suficientemente amplios que justifican su presencia en el aula.

Siguiendo esta teoría, Contreras Izquierdo (2014)<sup>55</sup> señala que el profesor usará una norma culta como variedad central que cubra las necesidades y objetivos de los estudiantes para que puedan defenderse y desenvolverse en cualquier situación comunicativa y, si se da la oportunidad, reflejar las variedades periféricas y englobar los conocimientos de la propia diversidad.

A modo de conclusión, nos gustaría subrayar que “ni en contextos homosiglóticos ni en heterosiglóticos es aconsejable circunscribirse a una norma del español y con ella a una sola de sus variedades” (Andión y Casado, 2014: 37), pues como afirma Martín Peris (2001: 134)<sup>56</sup>, debemos “transcurrir transversalmente a otras variedades”, es decir, que debemos poner al aprendiz en contacto con muestras de otras variedades diferentes a la variedad seleccionada como preferente.

#### **2.4.4.3. La variedad propia del profesor de ELE/L2**

Como ya hemos comentado en el punto 2.3.2, Moreno Fernández (2000: 80) propone la variedad propia del profesor<sup>57</sup> como una opción al seleccionar el modelo lingüístico para la clase de ELE/L2 por ser “la más cercana o con la que se tiene mayor afinidad”, ya que “los rasgos cultos de cada una de las áreas hispánicas, por ser cultos y estar apoyados en unos criterios de corrección general, pueden formar parte de un modelo para la enseñanza de español”. Esta idea es repetida por Andión y Casado (2014: 27) cuando tratan el tema de la selección de la variedad preferente. Aunque creemos que la propuesta de Moreno Fernández se adaptaría perfectamente a, por ejemplo, la variedad

---

<sup>54</sup> Cit. por Andión y Casado (2014: 32).

<sup>55</sup> Cit. por Molina Machés (2022:83).

<sup>56</sup> Cit. por Andión y Casado (2014: 37).

<sup>57</sup> Moreno Fernández la denomina *el español de mi tierra*.

castellana, sí que encontramos algunos problemas al seleccionar, por ejemplo, otras variedades como la que estudiamos en este trabajo, la andaluza. No creemos que sea una opción realista la selección de alguna de las variedades diatópicas andaluzas como variedad preferente ya que no cumpliría el requisito principal que establecen Andión y Casado (2014: 27) por el que deberán pertenecer a esta variedad “las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos orales y escritos del curso y los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos o manuales que usemos”. No contamos prácticamente con material didáctico suficiente que ofrecer a nuestros aprendices, por lo que nos parece inviable esta propuesta y debemos descartarla.

Sin embargo, Andión y Casado (2014: 28) hacen una aportación importante para los profesores andaluces de ELE/L2, y para todos aquellos profesores preocupados porque su variedad no coincide con la que deben enseñar, aconsejándonos mantener “una actitud flexible y a la vez de respeto hacia las variedades, empezando por la propia”. Añaden, estas autoras, que no es necesario que coincidan la variedad del profesor y la preferente de su curso, ya que también hay profesores no nativos de español, pero sí es necesario “conocer la variedad que enseñamos”.

A continuación, estas autoras nos ofrecen una propuesta real, concreta de lo que podemos o debemos hacer aquellos profesores cuya variedad lingüística no coincide con la que debemos enseñar:

Sin modificar drásticamente los hábitos lingüísticos propios, es natural que el profesor imite rasgos de la variedad preferente en el momento que los está explicando y ejemplificando ante su alumnado. Explicar e imitar un rasgo, a manera de muestra, no significa asumirlo de manera coherente el uso de un rasgo que es ajeno al hábito lingüístico propio. A su vez, también es recomendable neutralizar, dentro de una búsqueda naturalidad, aquellos rasgos que sean especialmente disonantes con la variedad preferente, es decir, aquellos que crean problemas de comunicación. La variedad del profesor, aunque pueda no ser el modelo de un curso, sí estará presente en el aula y será una opción más para los aprendices expuestos a ella. (Andión y Casado, 2014: 28-9)

Consideramos que esta cita trata aspectos cruciales para nuestro estudio, pues nos encontramos ante una propuesta concreta, aunque quizás demasiado general, para los profesores andaluces de ELE/L2 que desempeñamos nuestra labor docente fuera de Andalucía, cuya variedad lingüística no coincide ni con la del entorno en el que se lleva a cabo el curso ni con la que a menudo debemos seguir como modelo o como variedad preferente en nuestros cursos. Por este motivo, conviene destacar lo siguiente:

1. Los profesores andaluces debemos imitar rasgos de la variedad preferente en el momento en el que los estamos explicando y ejemplificando ante nuestro alumnado *a manera de muestra*, pues esta variedad será la que también aparecerá en la mayoría de las muestras orales y escritas del curso y en los materiales didácticos y manuales, como a menudo sucede;
2. Consideramos que en otros momentos de la clase, el profesor andaluz no se verá obligado a asumir estos rasgos, pues “explicar e imitar un rasgo, a manera de muestra no significa asumirlo de forma permanente”;
3. Estamos totalmente de acuerdo con las autoras cuando indican que “es muy posible que no se pueda mantener de manera coherente el uso de un rasgo que es ajeno al hábito lingüístico propio”.
4. Nos recomiendan “neutralizar, dentro de una búsqueda naturalidad, aquellos rasgos que sean *especialmente disonantes*<sup>58</sup> con la variedad preferente, es decir aquellos que crean problemas de comunicación”. En el caso del andaluz, nos planteamos cuáles serían estos rasgos *disonantes* y de si existen realmente “rasgos que crean problemas de comunicación”, pero esto es solo una hipótesis sobre la que habría que indagar.
5. La variedad del profesor andaluz debe estar presente en el aula como una opción más de entre las incluidas como *variedades periféricas*, no como modelo *activo* (producción) sino como modelo *pasivo* (comprensión). Conviene recordar que las variedades andaluzas comparten rasgos tanto con el castellano como con las diferentes variedades del español de América.

Nos gustaría añadir en este punto como Liceras, Carballo y Droege (1994:293)<sup>59</sup> en su programa didáctico de ELE, partiendo de su propia experiencia como docentes en la Universidad de Ottawa (Canadá), defienden la heterogeneidad de la lengua española y dejando claras tres cuestiones:

1. Se deberá evitar la enseñanza explícita de los rasgos regionales o muy típicos de una variedad: laísmo, voseo, anteposición del sujeto propia del Caribe...;
2. Cada uno de los profesores deberá usar su propia variedad fonética y léxica a nivel de lengua hablada;

---

<sup>58</sup> La cursiva es mía.

<sup>59</sup> Cit. por Molina Machés (2022: 84).

3. No se pedirá a los estudiantes que adopten una variedad determinada, pero sí que traten de ser consistentes.

Como podemos observar, la posibilidad de respetar nuestra propia variedad a nivel de lengua hablada es real y se lleva a cabo en algunos centros y se incluye en algunos programas académicos.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Procedimiento**

En el presente estudio hemos recurrido al método de la encuesta directa. El gran número de entrevistados (más de 50) junto con la distancia geográfica entre ellos, ya que se encuentran fuera de Andalucía en diversas partes del mundo, hizo que la única forma posible fuera a distancia. Por este motivo, opté por la plataforma gratuita *Google Forms*, ya que es bastante intuitiva y te permite crear una encuesta fácilmente, así como la posibilidad de extraer los resultados con bastante facilidad y rapidez.

La tipología de las preguntas es mixta, ya que componen el cuestionario preguntas cerradas con varias opciones de respuesta (en casi todos los casos que permite la elección de más de una respuesta) y preguntas abiertas. A pesar de la dificultad de analizar y organizar las respuestas abiertas, me interesaba, por ejemplo, conocer las causas que llevaban a los informantes a la elección de una variedad u otra y, asimismo, no quería perderme información que pudiera ser de gran utilidad para el estudio.

Los cuestionarios fueron contestados de forma anónima para no influir en los encuestados y que libremente contestaran sinceramente según sus propias creencias y comportamiento en las clases.

En cuanto a la recogida del corpus de datos se contactó a los profesores encuestados a través de la red social *Facebook* en diferentes grupos de profesores de ELE y a través de la lista de distribución de correo electrónico *Formespa* (Rediris). Los cuestionarios fueron realizados en el periodo comprendido entre el 24 de enero de 2024 y el 27 de marzo del mismo año.

### 3.2. Instrumentos de recogida de datos: La encuesta

La encuesta está compuesta por diferentes bloques de preguntas:

- *Bloque I* (Preguntas de la 1 a la 8): Este bloque lo componen preguntas de información sociocultural como el *sexo, edad, lugar de procedencia, estudios y nivel de formación lingüística, años de experiencia en ELE, tipo de centro en el que desempeñan su labor docente, país o región en la que trabajan y el tiempo que llevan residiendo fuera de Andalucía.*

El objetivo de este primer bloque es simplemente trazar el perfil de los encuestados, sin llegar a usar los datos como variables de la muestra. Sólo analizaremos la variable de entorno homosiglótico/heterosiglótico en el que se lleva a cabo el contexto educativo, pues creemos que tiene relevancia a la hora de la elección de las variedades en cualquiera de las situaciones comunicativas con los estudiantes.

- *Bloque II* (Preguntas de la 9 a la 19): Este bloque es el cuerpo de la encuesta y versa sobre el uso de su variedad andaluza en diferentes situaciones comunicativas dentro y fuera del aula (*situaciones de familiaridad, situaciones formales, como modelo lingüístico en la clase de ELE, como variedad preferente en la clase de ELE, la variedad que usa con los alumnos fuera del aula o la variedad que usa dependiendo del nivel de los alumnos*), actitudes acerca de su propia variedad (pregunta 12) y las variedades *periféricas* a las que hace referencia en la clase (pregunta 19). En las cuestiones que tratan la variedad que usan los encuestados como modelo para la clase (pregunta 13), al dirigirse a sus estudiantes durante la clase<sup>60</sup> (pregunta 15) y en otros contextos comunicativos con los estudiantes fuera del aula (pregunta 16) incluyen los tres modelos que proponía Moreno Fernández (2007) como modelo lingüístico para la clase de ELE/L2. Al incluir el *estándar* pretendemos corroborar si se cumple nuestra hipótesis inicial de que la mayoría de los profesores creen hablar en “estándar” cuando realmente hablan en la variedad *castellana*. Las preguntas acerca de los rasgos de su variedad andaluza con los que se identifica el encuestado en situaciones de familiaridad (pregunta 10), cuáles conserva en situaciones formales (pregunta 11) y cuáles al dirigirse a sus estudiantes durante la clase (pregunta 16)

---

<sup>60</sup> Partiendo de la propuesta de Andión y Casado (2014), entendemos que, aunque la variedad del profesor andaluz no sea la variedad *preferente* del curso y el profesor imite rasgos de dicha variedad en el momento de explicarlos y ejemplificarlos, nos preguntamos si el profesor lo hace en todas situaciones comunicativas, tanto dentro como fuera del aula.

incluye rasgos del andaluz culto <sup>61</sup>, así como del español vulgar, rasgos tradicionalmente asociados a la variedad geográfica andaluza. El objetivo es doble: por un lado, el de comprobar si es cierta la falta de formación acerca de las variedades de los profesores de ELE, especialmente de los profesores andaluces acerca de su propia variedad; y por el otro, si es cierto que los profesores acaban usando rasgos de la variedad *estándar* pero manteniendo otros de su propia variedad, en este caso, la andaluza. Con la pregunta 17 acerca de las dificultades que encuentran los profesores al usar una variedad diferente a la suya propia pretendemos confirmar nuestra hipótesis de que difícilmente somos capaces de escapar a nuestra propia variedad.

- *Bloque III* (Pregunta 13b, 15b y preguntas de la 20 a la 23): En este bloque mi interés se centraba en los motivos por los que los profesores elegían una variedad u otra en cada situación comunicativa con los estudiantes. Puesto que preveía que la mayor parte de ellos elegirían la variedad *estándar* en los diferentes contextos, como he comentado en los *objetivos del estudio de investigación*, quería indagar en las razones que llevan a los profesores andaluces a usar esta variedad y no la suya propia. Algunas de estas razones serían internas, es decir, que parten del propio profesor (preguntas 13b y 15b) y en otras ocasiones, la decisión viene motivada por los estudiantes (preguntas 20 y 21), por el centro de trabajo (pregunta 22) o por otros compañeros (pregunta 23).

–

#### **4. Análisis de resultados**

Con el objetivo de presentar de la manera más clara posible los datos, los he decidido presentar a través de varios gráficos (de diversa índole) que se corresponden con las preguntas de cada uno de los bloques que componen el cuestionario.

##### **4.1. Bloque I: Datos básicos de los informantes**

###### **4.1.1. El sexo de los informantes (ver Anexo I, Gráfica 1)**

Entre los profesores encuestados, 18 de ellos son hombres (35%) y 34 mujeres (65%). Hemos omitido comparar los resultados de acuerdo con la variable *sexo*, puesto que, como indican Andión y Casado (2014: 12-13), “el español no es una lengua

---

<sup>61</sup> Estos rasgos han sido extraídos de Moreno Fernández (2007) y (2010).

especialmente marcada por la distinción de los sexos” ni “los hombres y mujeres hispanohablantes se distinguen por el uso de la lengua de manera evidente”.

#### **4.1.2. La edad de los informantes (ver Anexo I, Gráfica 2)**

Contamos con profesores de diversas franjas de edad, siendo la mayor franja la de edades comprendidas entre los 30 y los 34 años, con un total de 22 informantes; en segundo lugar, 13 informantes de entre 25 y 29 años; y, por último, 9 de más de 39 años y 8 de entre 35 y 39 años.

La variable *edad* afectaría en el caso de que hubiera entre los encuestados hablantes pertenecientes a dos etapas diferentes, al tratarse de adultos, no creemos conveniente analizar las diferencias de acuerdo con este parámetro.

#### **4.1.3. Lugar de procedencia (por provincias) (ver Anexo I, Gráfica 3)**

Como dato ilustrativo, podemos afirmar que los profesores encuestados proceden de forma más o menos homogénea de las diferentes regiones de la Comunidad Autónoma andaluza, siendo el grupo mayor aquellos profesores procedentes de la provincia de Cádiz (15) y el menor los de la provincia de Huelva (2).

#### **4.1.4. Estudios y formación lingüística o relacionada con ELE (ver Anexo I, Gráfica 4)**

A pesar de que como hemos visto en este trabajo dentro del ámbito de la enseñanza de ELE/L2 hay profesores de diferente tipología y con formaciones muy distintas, en este caso, la mayor parte de los informantes (50) poseen formación lingüística o relacionada con ELE, mientras que solo 2 de ellos expresan no poseer ninguna formación, por lo que podemos considerar que la mayoría de los profesores son conscientes de la diversidad lingüística y la existencia de las diferentes variedades del español.

#### **4.1.5. Años de experiencia en ELE (ver Anexo I, Gráfica 5)**

En cuanto a los años de experiencia como profesores de ELE, la mayor parte de nuestros informantes (73%) tiene entre 1 y 5 años de experiencia (20 informantes) y de 6 a 10 años de experiencia (18 informantes). El resto de los profesores encuestados (27%) se reparte entre los extremos: 8 profesores poseen menos de 1 año de experiencia y 6 más de 10.

#### **4.1.6. Tipo de centro de trabajo (ver Anexo I, Gráfica 6)**

Quizás porque son los centros educativos en los que se ofrecen mayor número de clases de español, los que han dado mayor número de respuestas son las academias privadas (18 informantes) y universidades o escuelas universitarias (16 informantes). En el extremo opuesto se sitúan Educación Primaria y las clases privadas, con 2 informantes cada uno.

#### **4.1.7. ¿En qué país/región enseña o ha enseñado español? (ver Anexo I, Gráfica 7)**

En relación al lugar donde desempeñan o han desempeñado su labor docente como profesores de ELE, la gran mayoría (40 informantes) lo hace actualmente o lo ha hecho en un entorno heterosiglótico, la mayoría de ellos en más de un país no hispanohablante. Por otro lado, tan sólo 6 profesores enseñan o han enseñado español en un entorno homosiglótico, todos ellos en España: 3 de ellos en Cataluña, 1 en Madrid, 1 en Salamanca y otro más en Canarias. Hay un tercer grupo, compuesto por un total de 6 profesores, que afirma haber trabajado en entornos tanto homosiglóticos como heterosiglóticos.

#### **4.1.8. ¿Cuánto tiempo lleva residiendo fuera de Andalucía? (ver Anexo I, Gráfica 8)**

Las respuestas a esta pregunta están bastante repartidas entre las diversas opciones: 8 informantes llevan residiendo fuera de Andalucía menos de un año (15%), 17 lo llevan haciendo de 1 a 5 años (33%), 16 de los encuestados de 6 a 10 años (31%) y 9 más de 10 años (17%). Los dos encuestados restantes (4%) afirman residir actualmente en Andalucía. Creo que esta información sería relevante en un estudio posterior y más exhaustivo acerca de si influye o no el tiempo que llevan residiendo fuera de Andalucía, pero debido a la extensión de este trabajo nos quedaremos en una visión general y superficial de este aspecto.

### **4.2. Bloque II: Las variedades del español dentro y fuera del aula**

#### **4.2.1. ¿Usa alguna modalidad del andaluz en situaciones de familiaridad? (ver Anexo I, Gráfica 9)**

La gran mayoría de los informantes (47) usan alguna de las hablas andaluzas en situaciones de familiaridad, mientras que 5 de ellos expresaron usar otra variedad. De estos 5 informantes, 3 afirman no usar ni haber usado nunca una modalidad del andaluz, mientras que los otros 2 restantes dicen usar el estándar por estar obligados a ello. No lo



puedo afirmar con seguridad, pero creo que quizás se refieran a contextos comunicativos en la clase de ELE, más que a situaciones de familiaridad en general.

#### **4.2.2. ¿Con cuáles de los siguientes rasgos del andaluz se identifica en situaciones de familiaridad?**

##### **¿Y en situaciones formales?**

En las preguntas 10 y 11, los profesores andaluces tenían que seleccionar qué rasgos usaban en situaciones de familiaridad y en situaciones formales, respectivamente. Entre los rasgos, se encuentran rasgos que pertenecen a la norma culta andaluza (según Moreno Fernández, 2007) y otros que según este autor pertenecen a la lengua vulgar, independientemente del área geográfica hispánica.

En el apartado de *Caracterización de nuestra comunidad de habla: las variedades andaluzas*, dentro del *Marco teórico* de este trabajo, se encuentran desglosados los rasgos que pertenecen a la variedad geográfica y cuáles dependen de la variación diastrática y/o estilística. Como hemos comentado anteriormente, entre los objetivos de este trabajo está el de comprobar si los profesores andaluces conocemos qué rasgos de nuestra variedad pertenecen a la norma culta andaluza y cuáles no.

En primer lugar, me gustaría analizar los resultados referidos a los rasgos fonéticos (ver Anexo I, Gráfica 10). Como era previsible, todos los rasgos son usados por un mayor número de profesores en situaciones de familiaridad que en situaciones formales. De hecho, existe una gran diferencia en el número de respuestas entre ambas situaciones en el uso de algunos rasgos como la abertura de vocales finales, la aspiración, debilitamiento o pérdida de las consonantes finales, etc.

Del mismo modo, era de esperar que los rasgos pertenecientes a la lengua vulgar tengan un uso nulo o casi nulo por parte de los profesores en situaciones de formalidad, como pueden ser el mantenimiento de aspiradas procedentes de *F-* inicial latina (ningún informante), el heheo (ningún informante), el ceceo (1 informante), el trueque r-l (2 informantes) o la pronunciación de *bue-* como *giie* (1 informante). Sin embargo, es llamativo que un rasgo perteneciente al registro vulgar, como puede ser la pérdida de la *-d-* intervocálica (véase punto 2.3.1) sea mantenido por un total de 14 encuestados en situaciones de formalidad.

Nos encontramos también un caso llamativo, ya que, aunque se considera que casi todos los hablantes andaluces somos yeístas, tan solo menos de la mitad (22) seleccionaron

esta opción para situaciones de familiaridad y tan solo 15 para situaciones de formalidad.

El tercer rasgo – la pronunciación predorsal de la *s* – solo fue seleccionado por 10 encuestados en situación de familiaridad y 8 en situaciones formales. Aunque no es concluyente, puede ser que estemos ante la constatación de lo que se preveía cuando comentábamos en el punto 2.3.1, que, a pesar de ser el único rasgo que nos posibilitaría trazar una línea divisoria entre las zonas donde se hablan las modalidades andaluzas y el resto de la península, la mayoría de los hablantes andaluces no somos conscientes de ello<sup>62</sup>, y parece ser que ni tan siquiera los profesores de español, que poseen conocimientos lingüísticos.

En cuanto a los rasgos gramaticales, hemos obtenido los siguientes datos (ver Anexo I, Gráfica 11). En este apartado, no hemos obtenido datos esclarecedores, pues los rasgos de la lengua vulgar (uso de elementos redundantes o construcciones de infinitivo con *de*) apenas son usadas en contextos formales.

Quizás lo más llamativo sea que casi la mitad de los informantes que usan las formas de *ustedes*, *su*, *suyo/a(s)* en lugar de *vosotros*, *vuestro/a(s)* en situaciones de familiaridad, renuncien a ellas en contextos de más formalidad, cuando son totalmente aceptables en todos los niveles de la lengua.

#### **4.2.3. ¿Qué rasgos de su variedad andaluza conserva al dirigirse a sus estudiantes durante la clase? (ver ANEXO I, Gráfica 12)**

Ya hemos anticipado que nos referimos a cualquier situación comunicativa entre el profesor y los aprendices, sin necesidad de que la variedad andaluza propia del profesor sea la *variedad preferente* del curso, como proponen Andi3n y Casado (2014). De los 52 profesores encuestados, la inmensa mayoría (46) mantienen una actitud coherente, a mi modo de ver, con los datos que veremos más adelante acerca de su decisi3n al elegir una variedad, ya sea el est3ndar o su propia variedad, como modelo para la clase, pues el 60% no mantiene ning3n rasgo de su variedad, creemos que por usar el *est3ndar* como modelo, y el 29% los mantiene todos. Hay 6 profesores (11%) que afirma mantener solo algunos rasgos de su variedad andaluza al dirigirse a sus estudiantes.

---

<sup>62</sup> Esta apreciaci3n no es m3a, sino que est3 basada en el estudio acerca de la pronunciaci3n andaluza del Grupo *EHA* de la Universidad de Sevilla comentado en detalle en el punto 2.3.1 del presente trabajo.

De entre 6 los profesores que conservan solo algunos rasgos<sup>63</sup>, las siguientes dos gráficas muestran los datos acerca de qué rasgos mantienen (ver ANEXO I, Gráficas 13 y 14). Entre los fonéticos, no es de extrañar que los rasgos que han seleccionado en más ocasiones por los informantes sean los considerados *cultos*, tanto por Moreno Fernández (2007) como por el Grupo *EHA* de la Universidad de Sevilla, como son: la abertura de vocales finales cuando hay pérdida de consonante (6 informantes); la aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba (6 informantes); el yeísmo (6 informantes); y el seseo (4 informantes).

Solo un informante ha seleccionado los rasgos considerados *vulgares* del ceceo, los apócopeos o la pronunciación de *bue-* [bwe] como *giüe-* [γwe]. Igualmente, un sólo informante afirma mantener la aspiración /h/ de *j-g*. Por otro lado, nos vuelve a resultar sorprendente que solo un informante haya seleccionado la pronunciación predorsal de *s*, por ser un rasgo ampliamente extendido en Andalucía y usado en todos los niveles de la lengua.

En cuanto a los rasgos gramaticales (ver ANEXO I, Gráfica 14), 3 informantes aseguran mantener el uso de *ustedes, su, suyo/a(s), se* para la segunda persona del plural en lugar de *vosotros, vuestro/a(s)*, y solo uno ha seleccionado los demás rasgos (uso arcaico de la preposición *de* en las construcciones de verbo flexionado más infinitivo y la introducción de elementos redundantes como *mal/malamente*).

A continuación, observemos los resultados referidos al uso del léxico andaluz (ver ANEXO I, Gráfica 15). En cuanto al uso del léxico andaluz por parte de los profesores encuestados en tres situaciones diferentes (situación de familiaridad, situaciones formales, en la clase de ELE), he querido ilustrar los datos en un mismo gráfico para poder analizar más fácilmente las divergencias y similitudes entre las tres situaciones comunicativas.

No obstante, antes de proceder al análisis, he de recordar que los investigadores del Grupo *EHA* de la Universidad de Sevilla ya defendían la no existencia de un léxico andaluz como tal (véase el apartado 2.2.1.3. *El léxico de las hablas andaluzas* dentro del *Marco teórico* del presente trabajo).

---

<sup>63</sup> No se incluyen los rasgos que no han sido seleccionados por ninguno de los informantes, por no ser relevante.

Sin embargo, los datos ofrecidos por los informantes muestran que:

- a) Un gran número de informantes usa siempre (13) o casi siempre (13) léxico andaluz en situaciones de familiaridad; además el 50% de los encuestados (16) afirma usar léxico andaluz solo en ocasiones. Esto diverge del número de profesores que usan siempre o casi siempre léxico andaluz en situaciones formales (4 y 9, respectivamente) y en la clase de ELE (8 y 5, respectivamente).
- b) 19 profesores no usan casi nunca léxico andaluz en situaciones que requieren cierta formalidad (11 más que en situaciones de familiaridad), mientras que 9 de ellos no lo usan nunca.
- c) 14 informantes usan léxico andaluz solo a veces al dirigirse a sus alumnos durante sus clases, mientras que 18 lo hacen solo en raras ocasiones. Esto contrasta con el dato de que solo 6 admiten no usarlo nunca durante sus clases, quizás por el carácter extremista de esta opción.
- d) Es comprensible que los números más elevados sean 19 y 18, referidos a la opción *casi nunca* en *situaciones formales* y en *la clase de ELE*, pues en ambos contextos se tiende a usar la norma culta (ya sea andaluza o no), carente esencialmente de léxico de carácter local y/o regional.

#### **4.2.4. ¿Cómo se siente cuando habla en su propia modalidad andaluza?**

El objetivo de esta pregunta era simplemente comprobar si aún hoy día quedan resquicios del sentimiento de inferioridad que hemos ido arrastrando los andaluces al usar nuestras modalidades de habla, quizás por la presión de otras variedades más prestigiosas dentro de la península, o por el continuo contacto con otras variedades a través de los medios de comunicación.

Al tratarse de una pregunta de respuesta abierta, no voy a comentar una a una cada una de ellas, pues no es el objetivo de este estudio, pero si realizar un análisis general de todas las respuestas, a través de las siguientes conclusiones:

- Casi todos los informantes (excepto 3) afirman sentirse *a gusto, cómodos, descansados, naturales, de maravilla*, etc. al hablar su propia variedad, pues es un rasgo que los define como comunidad lingüística. Algunos de ellos incluso afirman ser conscientes de la riqueza de nuestra lengua y, especialmente, de las hablas andaluzas, sintiéndose muy orgullosos de ello. Esto puede deberse a que

casi todos los informantes poseen formación lingüística, aunque no es concluyente ni puedo afirmarlo con seguridad.

– Algunos datos llamativos son:

- a) 4 informantes expresan sentirse *incómodos* o *extraños* cuando usan su modalidad andaluza en entornos formales, pues le parece *poco apropiado*.
- b) Un informante dice sentirse *molesto* con el seseo y el ceceo.
- c) Una informante expresa sentirse *cómoda* cuando usa su variedad en entornos de familiaridad pero que evita hacerlo al hablar con extranjeros o personas relacionadas con ELE por dos motivos principales: “por un lado para facilitar la comprensión de los interlocutores y por otro lado porque lamentablemente el 90% de los profesores ELE, sobre todo si NO<sup>64</sup> son nativos, entienden el uso de las variedades lingüísticas como un defecto del habla, por lo que me hace sentir incómoda”.
- d) Varios profesores declaran usar su variedad andaluza cuando están en Andalucía y otra variedad (*estándar, español norteño, canario*) cuando están en su lugar de residencia.
- e) Varios encuestados afirman usar su variedad en todas las situaciones comunicativas, a excepción de en su trabajo.
- f) Un informante dice sentirse *bien* al hablar en su modalidad, pero que “el problema es dar clase en una comunidad que tiene a la variedad norteña como la norma prestigiosa del español. Se recomienda hablar y pronunciar el español perfecto, y eso crea a veces sentimientos de dudas con tu propia variedad”.
- g) Varios de los encuestados afirman haber sufrido un cambio en cuanto a la frecuencia de uso de su propia variedad conforme más tiempo han estado viviendo fuera de su tierra. Algunos de ellos incluso hablan de que han sufrido una *castellanización* y otros de que se han acostumbrado a hablar en español estándar, o bien por estar en continuo contacto con la lengua (entornos homosiglóticos) o bien por estar usando esta variedad diariamente en sus clases con sus alumnos.

---

<sup>64</sup> He decidido respetar las mayúsculas empleadas por la informante, debido a su carácter expresivo.

#### 4.2.5. Las variedades dentro de la clase

En este apartado, he incluido los datos de las siguientes preguntas:

13a. *¿Qué variedad usa como modelo en la clase?*

15a. *¿Qué variedad usa al dirigirse a sus estudiantes durante la clase?*

Ambas respuestas se incluyen en un mismo gráfico, pues mi intención es realizar un análisis comparativo entre la elección del modelo lingüístico en la clase de ELE, por un lado, y el uso de la variedad *preferente* que, según la propuesta de Andi3n y Gil (2013), debería ser cercana a la variedad modelo (est3ndar) y compartir la mayor parte de rasgos y en la que se darían las explicaciones de las actividades, los ejemplos, etc. Dado el caso que nos ocupa, se podría como variedad *preferente* la modalidad andaluza del profesor, ya que cumple estos requisitos. Quizás la única salvedad sería que estas autoras también incluyen entre las características de esta variedad ser la que aparece en el manual, pero esto no entraría dentro de nuestros objetivos. De todas formas, en este punto solo pretendo analizar si existen diferencias entre la variedad que usan los profesores andaluces como modelo para la clase y en otras situaciones comunicativas dentro de la clase.

Como hemos comentado en el apartado 3.2., decidí incluir el *est3ndar* entre las opciones de la variedad que usan los profesores en situaciones comunicativas con los estudiantes dentro del aula para corroborar lo que intuíamos al principio de este trabajo y que los profesores andaluces, y de otras zonas hisp3nicas, afirman a menudo: que “hablan en est3ndar”. Sin embargo, hemos de dejar claro que “nadie habla en est3ndar”, pues no es una variedad de la lengua. Intuimos, pues, que se refieren a una variedad andaluza neutralizada, al imitar los rasgos de la variedad *preferente*, en la mayoría de los casos la variedad castellana.

Como se observa perfectamente en el gráfico (ver ANEXO I, Gr3fica 16), hay una mayoría de profesores que afirma usar el espa3ol *est3ndar* o *general*, tanto como modelo lingüístico (45 informantes) como en las situaciones comunicativas con los estudiantes que se dan dentro del aula (40 informantes). Tan solo 10 profesores afirman usar su variedad andaluza como modelo y la mitad (5) la usa para dirigirse a sus estudiantes durante la clase. Este es un resultado esperable, pero que no concuerda con la propuesta de Moreno Fern3ndez (2000) (y con muchas otras) en la que *el espa3ol de mi tierra* en su norma culta es tan v3lido como el est3ndar de ser llevado a la clase de

ELE. Sin embargo, sí que es comprensible el uso del *estándar* como modelo según la propuesta de Andi3n y Gil (2013) y Andi3n y Casado (2014), pues el *estándar* es b3sico en cualquier modelo lingüístico. En cuanto a la elecci3n del *estándar* como variedad que usan para comunicarse con los aprendices dentro del aula, podemos observar que tan sólo 2 informantes afirman “hablar en castellano” frente a los 40 que lo hacen en “estándar”. Aunque no es concluyente, parece ser que nos encontramos ante la corroboraci3n de lo que nos temíamos, la falsa creencia de que al neutralizar nuestros rasgos andaluces hablamos en “estándar”.

A continuaci3n, pasamos a analizar a rasgos generales las razones que aportan los profesores encuestados de la elecci3n del modelo:

- a) los profesores que usan su variedad andaluza aluden a razones de identidad lingüística y porque poseen un mayor conocimiento de su propia variedad que de cualquier otra (“porque es la mía”, “porque es la que mejor conozco”, “porque no podría enseñar otra”, “porque es en la que mejor me expreso”, etc.);
- b) en cuanto a los informantes que han seleccionado la opci3n del *estándar*, la mayoría lo hacen “porque es la que mejor se adecúa a las necesidades e intereses de los estudiantes” y “para facilitar el aprendizaje a sus estudiantes”; varios profesores responden que se debe a motivos externos (“porque estoy obligado”, “porque es lo que se pide en esta zona”); y un informante declara que su elecci3n se debe a que “es la más correcta<sup>65</sup> y la que da lugar a menos interpretaciones”;
- c) hay algunos profesores que usan la variedad *estándar* y la suya propia como modelos, aunque no aportan más informaci3n de cómo lo realizan;
- d) un dato curioso es que una informante argumenta su elecci3n de su modalidad andaluza como modelo porque los intereses de sus estudiantes están directamente con Hispanoamérica y no con el centro-norte de España, considerando que su variedad está más cerca del español latinoamericano que el *estándar* <sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Vemos que sigue habiendo profesores que consideran el *estándar* como un modelo a seguir (lo *correcto*) (cercano al concepto de *norma*), frente al concepto que hemos defendido a lo largo de este trabajo de *estándar* como *lengua*, como sistema reducido de rasgos *comunes* a todas las variedades del español (lo *común* y *neutro*).

<sup>66</sup> Esta es una idea muy interesante que, no he incluido en este trabajo, me he planteado en varias ocasiones, como es la idoneidad de las hablas andaluzas para los estudiantes cuyo interés se centra

En relación a los motivos de por qué usan esa variedad para dirigirse a sus estudiantes dentro de la clase y no otra, no existen diferencias con las razones que acabamos de exponer de por qué eligen tal variedad como modelo, quizás porque la mayoría usa la misma variedad. En cambio, si que hay varios informantes, en concreto tres, que me responden de la siguiente manera:

- a) “¿Pregunta repetida?”
- b) “¿Esta pregunta es la misma de hace un ratito?”
- c) “Ya he contestado la pregunta”.

Esto me hace pensar en dos posibilidades: a) no he formulado bien la pregunta; o b) no contemplan la posibilidad de usar una variedad como modelo (el estándar/variedad preferente) y otra diferente en otras situaciones comunicativas con los estudiantes, es decir, una para la producción (activa) por parte de los aprendices y otra para la comprensión (pasiva).

En entornos homosiglóicos<sup>67</sup> (Madrid, Cataluña, Salamanca y Canarias), la variedad de las respuestas resulta curiosa, que he decidido incluir en la siguiente tabla:

<b>Lugar</b>	<b>Como modelo</b>	<b>En la clase</b>
Madrid	Estándar	Estándar
Salamanca	Variedad andaluza	Variedad andaluza
Canarias	Variedad andaluza	Variedad andaluza
Cataluña	Estándar	Castellano
Cataluña	Estándar y variedad andaluza	Variedad andaluza oriental castellanizada
Cataluña	Estándar	NS/NC

Tabla 2: Variedades de los profesores en entornos homosiglóicos como modelo lingüístico y en otras situaciones comunicativas durante la clase

Los resultados son cuanto menos sorprendentes, pues a diferencia de lo que esperábamos no hay unanimidad en usar como modelo-variedad *preferente* o en otras situaciones comunicativas con los estudiantes eligiendo la variedad del entorno hispanohablante del contexto fuera del aula.

---

únicamente en Latinoamérica porque, al fin y al cabo, tanto las hablas andaluzas como las variedades latinoamericanas están dentro del denominado *español atlántico*.

<sup>67</sup> Hemos de recordar que 40 informantes trabajan en entornos heterosiglóicos, 6 lo hacen en entornos homoglóicos y los 6 restantes en ambos.



#### **4.2.6. ¿Usa la misma variedad para dirigirse a sus alumnos en otros contextos (fuera de clase, actividades extraescolares, pausas/recreos...)? (ver ANEXO I, Gráfica 17)**

Como ilustra el gráfico, a esta pregunta el 77% de los informantes contestó de forma afirmativa, mientras que el 23% lo hizo de forma negativa. Dentro de los dos grupos encontramos diversidad de respuestas que me dispongo a englobar en varios grupos:

- a) profesores que afirman usar andaluz dentro y fuera del aula;
- b) profesores que afirman usar estándar dentro y fuera del aula;
- c) profesores que afirman usar estándar dentro del aula y andaluz fuera de ella.

Entre las razones que aportan para su decisión, se podrían resumir en las siguientes:

- a) Los profesores que usan el andaluz fuera y dentro del aula lo hacen porque se expresan de igual forma en ambos contextos comunicativos o porque quieren mostrarle una variedad real, entre otras razones.
- b) Los profesores que afirman usar el estándar dentro y fuera del aula lo hacen por una gran variedad de motivos: “por costumbre”, “para ser coherente/consistente”, “porque estoy obligado”, “porque van a ser examinados en estándar” o, la respuesta que se repite en más ocasiones, “para facilitarles la comprensión”, entre otros motivos.

En ambos casos, las razones parecen estar relacionadas con las necesidades y expectativas de los estudiantes y con el deseo de facilitarles el aprendizaje.

- c) Los profesores que cambian de variedad – estándar (dentro de clase) y variedad andaluza (fuera de ella) – coinciden en que fuera del aula es un “contexto más relajado”.

#### **4.2.7. ¿Usa la misma variedad independientemente del nivel de los estudiantes?**

Esta pregunta se debe a mi interés por analizar si los profesores usan la misma o diferente variedad de acuerdo al nivel de los estudiantes. He de admitir que los datos que he obtenido me han sorprendido bastante, ya que tan solo 8 de los 52 informantes afirman usar la misma variedad en todos los niveles del *MCER*. Algunos de estos profesores usan la variedad estándar y otros su propia variedad andaluza. Sin embargo, excepto una informante (que usa la variante estándar en todos los niveles “porque la

obligan”), todos coinciden en que simplemente cambian la velocidad o el léxico de acuerdo al nivel de los estudiantes.

El resto de las respuestas se puede agrupar en dos grandes grupos:

- a) los que afirman usar *estándar* en todos los niveles pero que en ocasiones puntuales les habla en andaluz a los estudiantes de niveles avanzados;
- b) los que afirman usar *estándar* en los niveles iniciales y la variedad andaluza en los niveles superiores.

**4.2.8. En caso de usar una variedad del español diferente a su variedad andaluza al dirigirse a sus estudiantes en alguna situación comunicativa, ¿encuentra alguna dificultad? ¿Qué dificultades encuentra? (ver ANEXO I, Gráfica 18)**

Es sorprendente que tan solo un 6% de los informantes (3) que no usan su propia variedad, 47 en total, admite no tener ninguna dificultad en usar una variedad diferente, como hacían prever los estudios previos y mi propia experiencia, en los que se decía que la mayor parte de los profesores mezclan variedades y difícilmente logramos escapar a nuestra propia variedad, tal como hemos repetido en varias ocasiones a lo largo del presente estudio.

Entre las dificultades que encuentran los 3 informantes que han seleccionado esta opción podemos destacar que a uno de ellos “le cuesta mantener la –d- intervocálica” y otro admite dificultades al intentar mantener la variedad estándar, pues “a veces se le escapa el acento”, idea que concuerda con lo expuesto en el párrafo anterior. He obviado incluir la respuesta del tercer informante, ya que parece no haber entendido correctamente la pregunta.

**4.2.9. Las variedades periféricas: ¿Hace referencia a otra/as variedad/es diferente/s a la que usa como modelo en la clase? ¿Cómo lo hace? (ver ANEXO I, Gráfica 19)**

En el gráfico, se puede observar claramente que la mayoría de los profesores somos conscientes de la necesidad de incorporar las diferentes variedades del español en la clase de ELE. Tan solo una mínima parte de los informantes (6) admite no hacer referencia a otra/s variedad/es diferente/s a la que usa como modelo. Por el contrario, el resto de los profesores afirma realizarlo a través de una o varias formas:

- a) 43 profesores, a través de explicaciones orales;

- b) 18, con el manual de clase;
- c) 35, con material auténtico;
- d) y 7, de otras formas.

Los datos son bastante satisfactorios pues muestra una conciencia acerca de la riqueza del español y de sus variedades y de su aplicación a la enseñanza de ELE, aunque habría que indagar en si la selección de las muestras se realiza de acuerdo a los criterios que proponen los expertos, como ya hemos explicado en el apartado 2.3.4.2.

### **4.3. Bloque III: El origen de la elección de las variedades en situaciones comunicativas con estudiantes**

Como he comentado anteriormente, he querido agrupar en este bloque los datos referentes a las razones externas, si las hubiera, de por qué los profesores andaluces no usamos nuestras propias variedades del español como modelo o en otras situaciones comunicativas con los estudiantes para corroborar lo que nos planteábamos en un principio, si las razones vienen motivadas por los propios profesores.

#### **4.3.1. ¿Le entienden sus estudiantes cuando les habla en su variante andaluza? (ver ANEXO I, Gráfica 20)**

En este punto, no podemos tener en cuenta los datos ofrecidos por 11 informantes, pues nunca usan su variedad al dirigirse a sus estudiantes.

Sin embargo, sí que es llamativo que sólo dos informantes declaren que sus estudiantes no les entienden cuando hablan en su variedad andaluza. Por el contrario, 10 profesores afirman que sus estudiantes les entienden sin problemas.

Casi la mitad de los informantes (24) declaran que sus estudiantes les entienden si les hablan despacio. Esto es algo lógico y comprensible tratándose de estudiantes de una lengua extranjera y, aunque no lo podemos afirmar con rotundidad, ocurre con el resto de las variedades.

Aunque se trate de un análisis aproximativo y superficial, podemos deducir, a primera vista, que la decisión de no usar la variedad andaluza en las clases por parte de los profesores andaluces no se debe a que los estudiantes no les entienden.

#### **4.3.2. ¿Le han pedido sus estudiantes alguna vez que renuncie o modifique su variedad andaluza? (ver ANEXO I, Gráfica 21)**

Como observamos en el gráfico, la mayoría de los profesores (35) declaran no haber recibido petición por parte de sus estudiantes de que renuncien o modifiquen su variedad, aunque aclaran que sí lo han hecho sus superiores (2 informantes) o sus compañeros (3). Varios afirman que, por el contrario, sus alumnos muestran curiosidad por conocer su variedad lingüística.

Un 8% de informantes expresa que sus estudiantes le han pedido que renuncie o modifique su variedad en alguna ocasión “porque es muy difícil”, “porque no entienden lo que les digo” o “porque prefieren que hable despacio y pronunciándolo todo”. En la misma línea de esta última respuesta, hay una informante a la que sus estudiantes le han pedido “que hable más despacio”, aunque está relacionado más bien con la velocidad y el ritmo del discurso que con los rasgos de su variedad, como hemos comentado en la pregunta anterior.

Un dato curioso es la respuesta de una informante que expresa que sus estudiantes no se lo han pedido porque “no la distinguen”. Quizás cabría plantearse en que niveles y qué rasgos son percibidos por los estudiantes, a colación de lo que nos planteábamos al principio de qué rasgos se considerarían *disonantes*<sup>68</sup>.

#### **4.3.3. ¿Le han pedido desde su centro de trabajo alguna vez que renuncie o modifique su variedad andaluza? (ver ANEXO I, Gráfica 22)**

En cuanto a si la decisión de no usar la variedad andaluza en la clase viene motivada por petición expresa del centro de trabajo de los informantes, vemos de forma clara que no es el caso, ya que 41 informantes (79%) declara no haber recibido dichas instrucciones. Entre ellos, me gustaría destacar algunas de las aclaraciones que han ofrecido los informantes:

- “No, porque no lo hago”.
- “No, porque no saben que lo hago”.
- “No, ha sido decisión propia, relacionada con sé que lo ideal es la norma norteña y ya lo hice yo por miedo”.
- “No ha sido necesario. Entre filólogos hay conocimientos lingüísticos suficientes como para saber que toda variante diatópica es apropiada”.

---

<sup>68</sup> Término usado por Andión y Casado (2014) cuando nos proponen a los profesores cuya variedad no coincide con la *preferente* de un curso, neutralizar aquellos rasgos que puedan parecer *disonantes*.

Por el contrario, 7 informantes (13%) afirman que sí han recibido dicha petición por parte de su centro de trabajo. Otros dos aportan que sí lo han hecho, pero de forma indirecta.

#### **4.3.4. ¿Ha notado que sus colegas procedentes de otras áreas hispánicas renuncien o modifiquen los rasgos de su propia variedad? (ver ANEXO I, Gráfica 23)**

En la pregunta de si han observado que compañeros de profesión renuncien o modifiquen sus variantes, encontramos gran variedad en las respuestas.

Por un lado, 18 informantes afirman que sí lo han observado y citan el seseo o el leísmo como algunos de los rasgos que suelen modificar. Por otro, un grupo mayor de informantes (23) declara que no han notado dicha observación.

Un tercer grupo (8 informantes), que he agrupado en *Otras respuestas*, lo componen principalmente profesores que consideran que depende de diversos factores, de los cuales procedo a exponer brevemente:

- a) Dependiendo de si están dentro o fuera del aula.
- b) Dependiendo de la zona de origen:
  - “los latinoamericanos y canarios no, los andaluces sí”;
  - “sí, pero solo los gallegos, extremeños, murcianos y canarios”;
  - “los latinoamericanos no, los andaluces y canarios sí”.

Aunque no es concluyente, sí que resulta llamativo que exista una diferencia en cuanto a las normas peninsulares y a las americanas, pues como afirmaba Moreno Fernández (2007) existen 8 normas cultas del español, todas ellas válidas de ser llevadas a la clase de ELE.

## **5. Discusión**

Tras el análisis de los resultados, podemos observar que la gran mayoría de los informantes, como era de esperar, usa su propia variedad andaluza en situaciones de familiaridad, evitando en contextos formales el uso de los rasgos pertenecientes a la lengua vulgar (variedad diastrática) y modificando algunos rasgos propios de la variedad andaluza, y que no dependen del contexto, como son el *yeísmo* o la *s* predorsal, corroborando la teoría del *Grupo EHA* de la Universidad de Sevilla que defiende el

desconocimiento por parte de los propios hablantes andaluces de los rasgos que pertenecen a su variedad diatópica.

Se observa, como ya comentaba Molina Machés (2022) un sentimiento de inferioridad en ciertos hablantes andaluces, aunque existe un predominio de actitudes y creencias positivas acerca de las variedades andaluzas, corroborando la teoría de Molina Machés (2022) sobre las actitudes hacia las hablas andaluzas de los hablantes en general y el estudio de Contreras Izquierdo (2023) sobre las actitudes de los profesores de ELE hacia las variedades del español.

En cuanto a los rasgos de su variedad lingüística que mantienen al dirigirse a sus estudiantes durante la clase, la mayoría de los encuestados no mantienen ningún rasgo, mientras que algo más de la cuarta parte los mantiene todos. Sin embargo, afirman que esto no ocurre con sus colegas de otras zonas hispánicas, que suelen mantener los rasgos de su propia variedad. De entre los que solo mantienen algunos rasgos, suelen ser los rasgos fonéticos considerados cultos, tanto por el *Grupo EHA* de la Universidad de Sevilla como por Moreno Fernández (2010).

Con respecto al uso del léxico andaluz, y de acuerdo a la consideración por parte del *Grupo EHA* de la Universidad de Sevilla de la norma culta como carente de léxico de carácter local y/o regional, un gran número de informantes lo usa en situaciones de familiaridad, mientras que no lo hacen en contextos formales o con sus estudiantes.

Casi todos los informantes afirman sentirse bien al usar su propia variedad, mientras que solo algunos afirman lo contrario, quizás debido al sentimiento de inferioridad que hemos mencionado anteriormente.

En relación con la elección del modelo para la clase de ELE y la variedad preferente que usan al dirigirse a sus estudiantes durante la clase, la mayoría coinciden en usar la variedad estándar con el objetivo de facilitar el aprendizaje a sus estudiantes. Esto puede ser debido a la falsa creencia de que, modificando algunos rasgos de nuestra propia variedad, “hablamos en estándar”. Los profesores que eligen su variedad andaluza como modelo y como variedad preferente lo hacen por razones de identidad lingüística y por tener un mayor conocimiento de su propia variedad que de otras variedades. La elección no viene determinada por la petición por parte de sus estudiantes de que modifiquen su variedad, ya que una gran mayoría afirma que nunca se lo han pedido. Esto contrasta con el estudio de Crismán (2017) que establece que existe una actitud negativa hacia el andaluz por parte de los estudiantes de ELE.

Con el mismo objetivo de facilitar el aprendizaje de sus alumnos, la mayoría de los profesores mantienen la misma variedad en otros contextos fuera de clase, mientras que solo una pequeña parte la mantienen en todos los niveles del *MCER*. La mayoría de los que usan su propia variedad afirman que sus estudiantes les entienden si les hablan despacio. Frente a lo que preveíamos sobre que “difícilmente podemos escapar a nuestra propia variedad”, solo una pequeña parte afirma tener dificultades al usar una variedad diferente a la suya.

Por último, la mayoría de los profesores son conscientes de la necesidad de incorporar otras variedades periféricas en sus clases y lo hacen a través de explicaciones orales, el material de clase, material auténtico o de otras formas.

## **6. Conclusiones e implicaciones del estudio**

A partir de los datos obtenidos del análisis de las encuestas podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La gran mayoría (90%) de los profesores que han realizado el cuestionario usan el andaluz en alguna de sus modalidades en situaciones de familiaridad, usando un mayor número de rasgos propios de las hablas andaluzas en situaciones de familiaridad que en situaciones formales, tanto por razones de identidad lingüística y comodidad, como porque es la que mejor conocen. Asimismo, existe una gran diferencia en el uso de algunos rasgos de las variedades andaluzas en ambas situaciones, como la abertura de vocales finales, la aspiración, debilitamiento o pérdida de las consonantes finales, etc.
- Los rasgos considerados *vulgares*, dentro y fuera de Andalucía, tienen una representación nula o casi nula en situaciones de formalidad, a excepción de la pérdida de la *-d-* intervocálica, que parece darse con bastante frecuencia. Este tipo de rasgos se deberán evitar, ya que no pertenecen a la norma culta andaluza.
- Aunque no podemos afirmarlo con seguridad, parece confirmarse que, al igual que el resto de hablantes de la comunidad, los profesores andaluces no parecen ser conscientes de la pronunciación de la *s* predorsal como rasgo definitorio de sus modalidades de habla, quizás por desconocimiento de los rasgos que caracterizan a nuestra comunidad de habla.

- El 60% de los profesores encuestados declara no mantener ningún rasgo de su variedad andaluza en situaciones comunicativas con los estudiantes, mientras que el 29% afirma mantener todos los rasgos de su modalidad en dichas situaciones.
- Los informantes usan con más frecuencia léxico andaluz en situaciones de familiaridad que en situaciones que requieren cierta formalidad o en la clase de ELE, ya que la norma culta carece de léxico de carácter local y/o regional.
- A pesar de que cualquier norma culta puede ser elegida como modelo para la clase de ELE, tan solo 10 informantes usan su variante andaluza como modelo lingüístico para la clase de ELE y 5 en situaciones comunicativas con sus estudiantes dentro de la clase.
- La mayoría de los informantes (45) usa el estándar como modelo lingüístico para la clase de ELE; Asimismo, 40 informantes afirman usarlo al “dirigirse a sus estudiantes durante la clase”.
- El 77% usa la misma variedad dentro de la clase y en otras situaciones comunicativas con sus estudiantes fuera del aula en contextos más relajados.
- La mayoría de los informantes usa diferentes variedades dependiendo del nivel de los estudiantes.
- Casi todos los profesores (94%) que usan una variedad diferente a la suya propia en cualquier intercambio comunicativo con sus estudiantes niega tener alguna dificultad al hacerlo.
- variedad periférica tanto durante la clase como en contextos más informales intentando modificar los rasgos (sobre todo fonéticos) más alejados de la norma estándar, aunque sí exponen a los alumnos a otras variedades diatópicas por diferentes medios, como pueden ser las explicaciones orales (43) y/o material auténtico (35), pues son conscientes de la riqueza del español y la importancia de incluir la variación lingüística en las clases de ELE. Tan solo 6 informantes no hacen referencia a otras variedades del español en sus clases.
- Ha quedado demostrado que la decisión de modificar o renunciar a su variante andaluza no viene motivada por petición de los centros educativos ni por sus estudiantes, ya que 10 encuestados declaran que sus alumnos no encuentran ninguna dificultad en entender su variedad; 24, afirman que depende de la



velocidad del discurso. Por otro lado, solo 2 informantes expresan que sus estudiantes no les entienden cuando usan su variante diatópica.

- Algunos de los profesores de otras variantes del español mantienen sus rasgos propios, mientras otros no lo hacen.

## 7. Referencias bibliográficas

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2007): “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”. *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 21, pp. 21-33. Disponible en World Wide Web (3 de febrero de 2024): [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9930/1/ELUA\\_21\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9930/1/ELUA_21_02.pdf)

\_\_\_\_\_ (2008a): “Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE”. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 21, pp. 9-26. Disponible en World Wide Web (31 de enero de 2024): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925909>

\_\_\_\_\_ (2008b): “La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes”. En *Actas del XIX Congreso de ASELE*, pp. 167-183. Disponible en World Wide Web (31 de enero de 2024): [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0167.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0167.pdf)

\_\_\_\_\_ (2013): “Los profesores de español segunda/ lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”. *Revista Signos*. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Valparaíso, Chile, 46(82), pp. 155-189. Disponible en World Wide Web (10 de abril de 2024): <http://www.redalyc.org/pdf/1570/157028594001.pdf>

\_\_\_\_\_ y GIL BURMANN, María (2013): “Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2.” En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest, pp. 47-59. Disponible en World Wide Web (14 de mayo de 2024): [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/06\\_andion-gil.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf)

\_\_\_\_\_ y CASADO FRESNILLO, Celia (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

BEAVEN, Tita y GARRIDO, Cecilia. (2000) “El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?”. En *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 181-190. Disponible en World Wide Web (3 de marzo de 2024): [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0181.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf)

- BLANCO, Carmen (2000): “El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE”. En *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza. Disponible en World Wide Web (3 de marzo de 2024): [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0209.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0209.pdf)
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso. M. (2023). “Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio”. *Boletín De Filología*, 58(1) (275–307). Disponible en World Wide Web (8 de junio de 2024): <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/71283>
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- CRISMÁN PÉREZ, R. (2017): “El papel de la modalidad lingüística andaluza en la enseñanza de español como lengua extranjera”. En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* / Balmaseda Maestu, E. (ed. lit.), García Andrevia, F. (ed. lit.), Martínez-López, M. (ed. lit.), 2017, ISBN 978-84-697-5317-0, pp. 263-272.
- De COS RUÍZ, Francisco Javier (2006): “Las Variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: Aplicación a la modalidad oral andaluza”. *Red ELE* n. 5. Disponible en World Wide Web (10 de marzo de 2024): [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_06/2006\\_redELE\\_6\\_05DeCos.pdf?documentId=0901e72b80df9f3e](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_05DeCos.pdf?documentId=0901e72b80df9f3e)
- FLÓREZ MÁRQUEZ, Óscar A. (2000): “¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?” En *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Disponible en World Wide Web (2 de febrero de 2024): [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0311.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf)
- GÓMEZ CABRALES, Macarena y GUTIÉRREZ RIVERO, Antonio (2000): “¿Qué español enseñamos en Andalucía? Un caso concreto: Cádiz.” En *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Disponible en World Wide Web (3 de marzo de 2024): [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0375.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0375.pdf)
- GÓMEZ LÓPEZ-QUIÑONES, L. (2021): “Propuesta didáctica: Andalucía. Rompiendo tópicos”, SIGNOS ELE. Disponible en World Wide Web (4 de marzo de 2024):

<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5420/7284>, ISSN 1851-4863, 1-27 págs.

Grupo EHA. Véase: Universidad de Sevilla.

HERNÁNDEZ ALONSO, César (2001): “¿Qué norma enseñar?” en *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Disponible en World Wide Web (2 de febrero de 2024):

[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/hernandez\\_c.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm)

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.

MOLINA MACHÉS, M. T. (2022): “Presencia del andaluz en ELE / L2” en *E-eleando 25/2022*. Madrid: Editorial Universidad de Alcalá.

MORA NÚÑEZ, M. y JIMÉNEZ PALMERO, D. (2019) “El andaluz en la clase de ELE. Propuesta didáctica para su inclusión” en *Archipelies 8 | 2019*. Disponible en World Wide Web (15 de enero de 2024): <https://www.archipelies.org/610>

MORENO CABRERA, Juan Carlos (2009): “La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística”. 5ª ed. Madrid: Alianza Editorial.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2007): “Qué español enseñar”. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros S.L.

\_\_\_\_\_ (2010): “Las variedades de la lengua española y su enseñanza”. Madrid, Arco/Libros S.L.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)*. [En línea]. Disponible en World Wide Web (15 de enero de 2024): [www.lemma.rae.es](http://www.lemma.rae.es)

\_\_\_\_\_ (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. [En línea]. Disponible en World Wide Web (20 de marzo de 2024): [www.dle.rae.es](http://www.dle.rae.es)

ROS PIQUERAS, María Dolores (2011). “La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía”. Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes y UIMP. *RedELE*, 12. Disponible en World Wide Web (2 de febrero de 2024):

2024): [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_2do\\_semestre/2011\\_BV\\_12\\_23Ros\\_Piqueras.pdf?documentId=0901e72b810557f1](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_23Ros_Piqueras.pdf?documentId=0901e72b810557f1)

UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2011). “El español hablado en Andalucía”. Grupo de Investigación compuesto por Rafael Cano Aguilar (Investigador principal), Antonio Narbona Jiménez., Ramón Morillo-Velarde Pérez, Elena Méndez García de Paredes, M<sup>a</sup> Dolores González Cantos, Araceli López, Serena, Elena Leal Abad, Marta Fernández Alcaide, Ana Mancera Rueda, Olga Julián Mariscal, Santiago del Rey Quesada, Elena Carmona Yanes y María Méndez Orense. [En línea]. Disponible en World Wide Web (8 de mayo de 2024): <http://grupo.us.es/ehandalucia/index.html>

VV.AA. (2007). “Español Lengua Viva 2” (Libro del alumno). Salamanca: Español Santillana Universidad de Salamanca.

VV.AA. (2009). “Etapas A1: Etapa 1 Cosas” (Libro del alumno), Pág. 8. Madrid: Edinumen.

VV.AA. (2014). “Aula Internacional 2” (Libro del alumno). Barcelona: Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.

## ANEXO I: ÍNDICE DE TABLAS. FIGURAS. GRÁFICAS.

### TABLAS:

Tabla 1: Rasgos de las variedades andaluzas (Grupo *EHA*, Universidad de Sevilla, 2011).....

Tabla 2: Variedades de los profesores en entornos homosiglóticos como modelo lingüístico y en otras situaciones comunicativas durante la clase.....

### FIGURAS

Figura 1: Esquema de la relación entre *variación* y *variedad* de Andión y Casado (2014:

6)

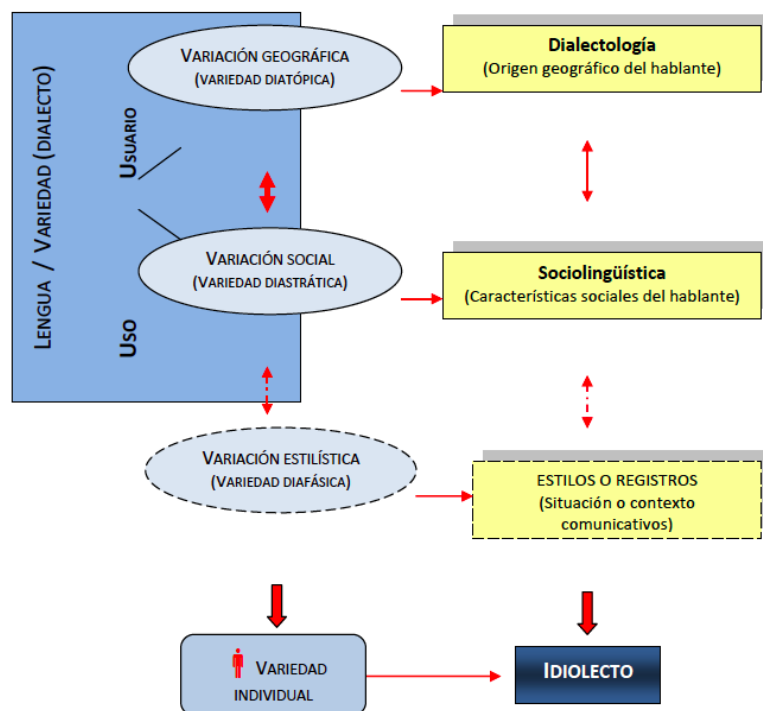
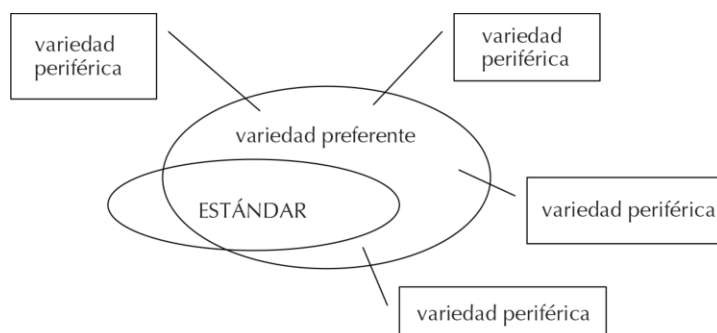
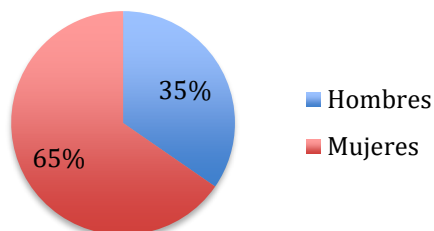


Figura 2: Esquema de la propuesta de Andión y Gil (2013: 54) acerca del modelo lingüístico para la clase de ELE/L2

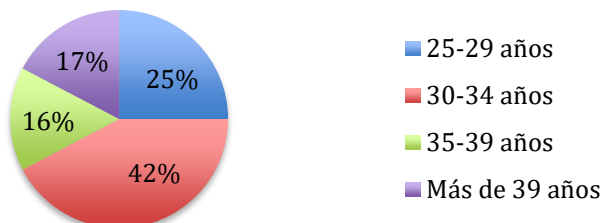


## GRÁFICAS

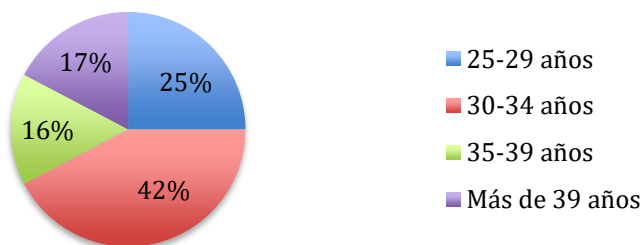
Gráfica 1: Sexo de los informantes



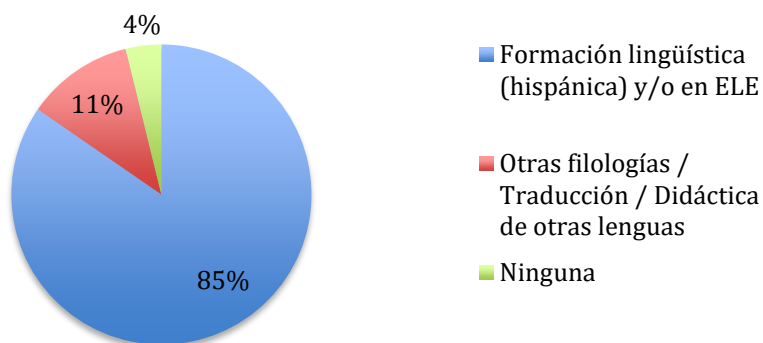
Gráfica 2: Edad de los informantes



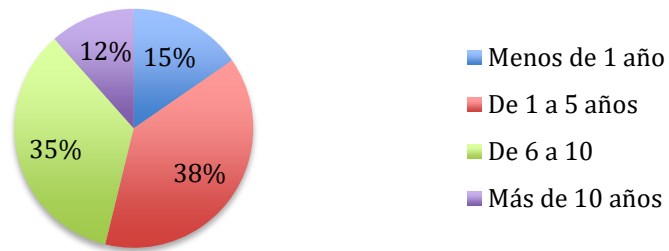
Gráfica 3: Lugar de procedencia de los informantes (por provincias)



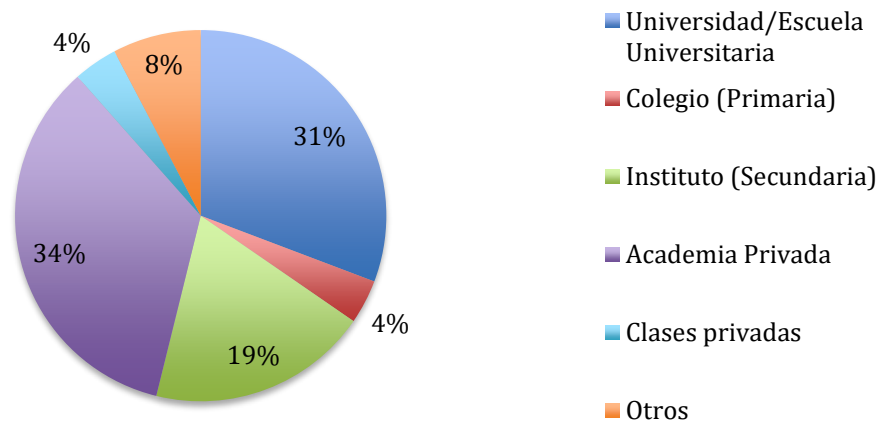
Gráfica 4: Estudios y formación lingüística o relacionada con ELE de los informantes



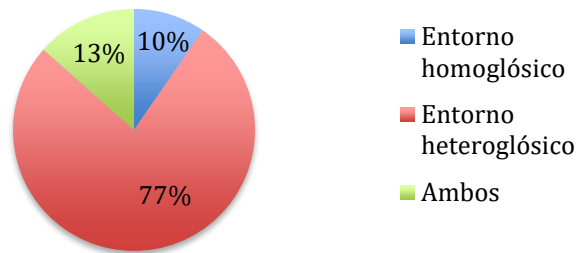
Gráfica 5: Años de experiencia en ELE de los informantes



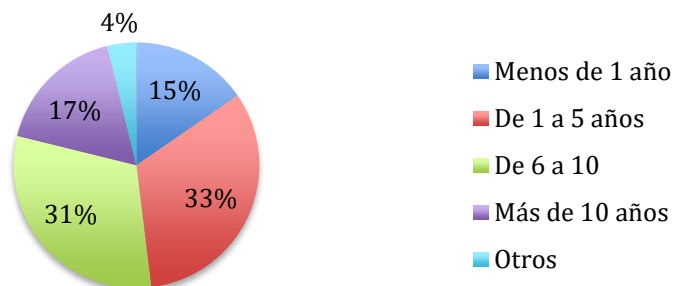
Gráfica 6: Tipo de centro en el que trabajan los informantes



Gráfica 7: Lugares en los que los informantes desempeñan/han desempeñado su labor docente

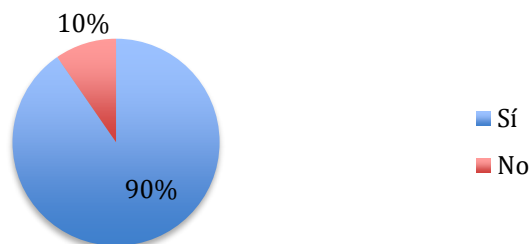


Gráfica 8: Tiempo de residencia de los informantes fuera de Andalucía

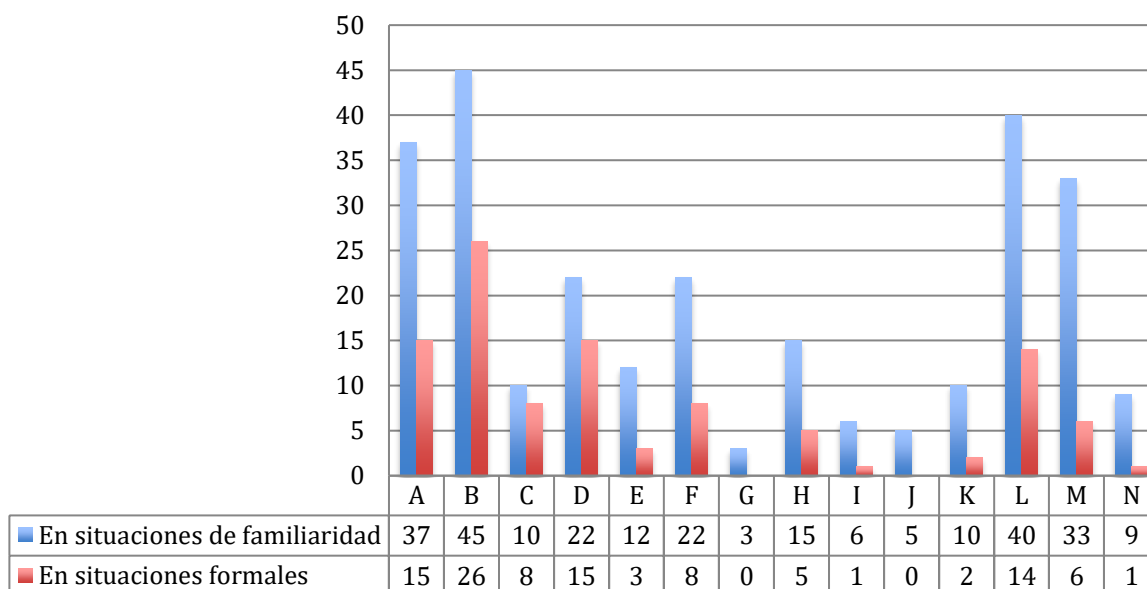




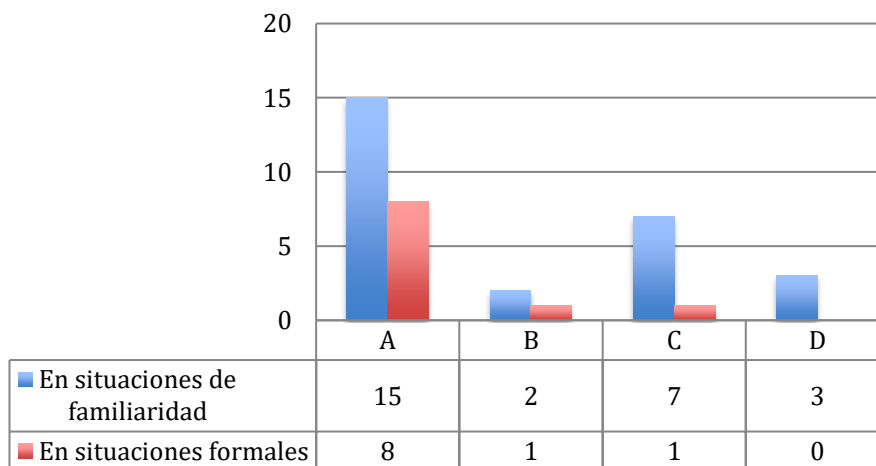
Gráfica 9: Uso de la variedad diatópica andaluza por parte de los encuestados en situaciones de familiaridad



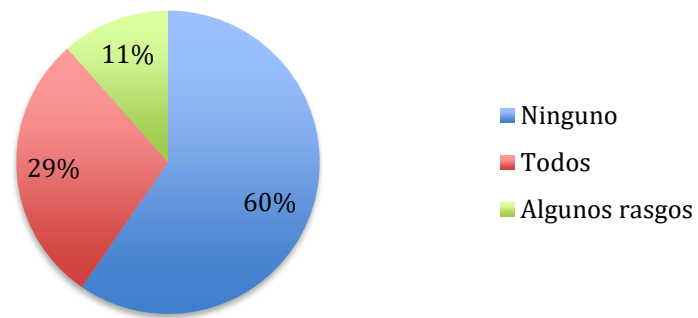
Gráfica 10: Rasgos fonéticos de las hablas andaluzas con los que se identifican los encuestados en situaciones de familiaridad y en situaciones formales (ver ANEXO III)



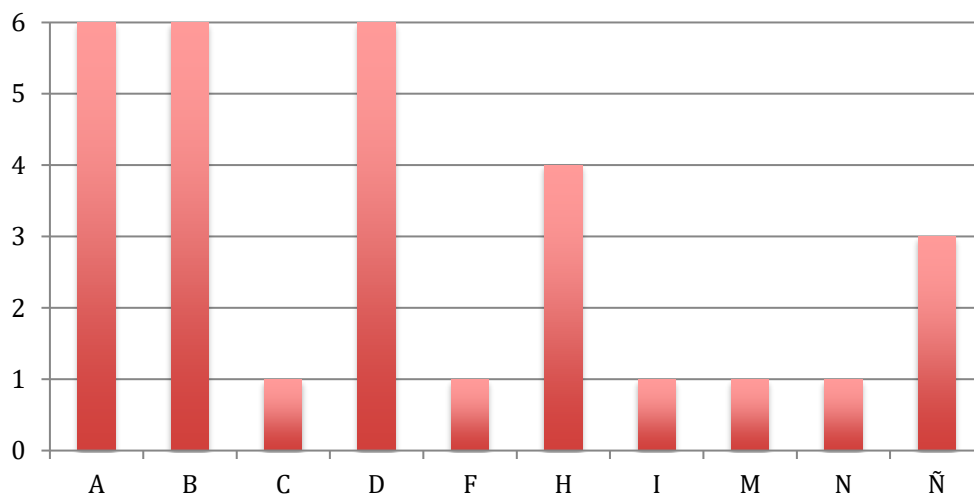
Gráfica 11: Rasgos gramaticales de las hablas andaluzas con los que se identifican los encuestados en situaciones de familiaridad y en situaciones formales (ver ANEXO IV)



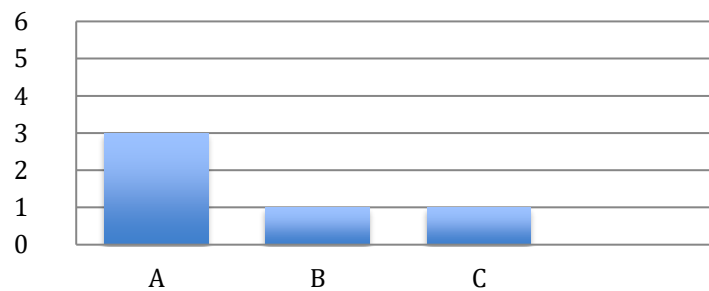
Gráfica 12: Rasgos de las variedades andaluzas que conservan los encuestados al dirigirse a sus estudiantes durante la clase



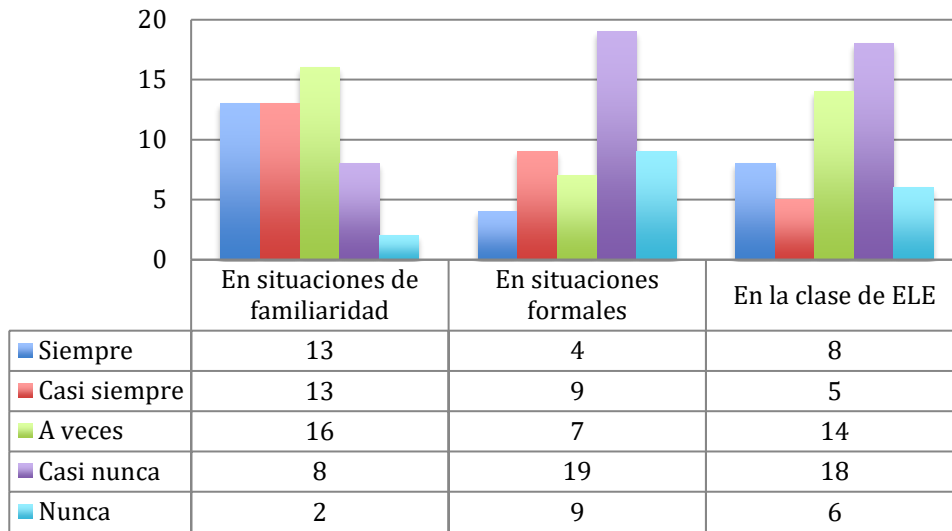
Gráfica 13: Rasgos fonéticos de las hablas andaluzas que conservan los encuestados al dirigirse a sus estudiantes durante la clase (ver ANEXO III)



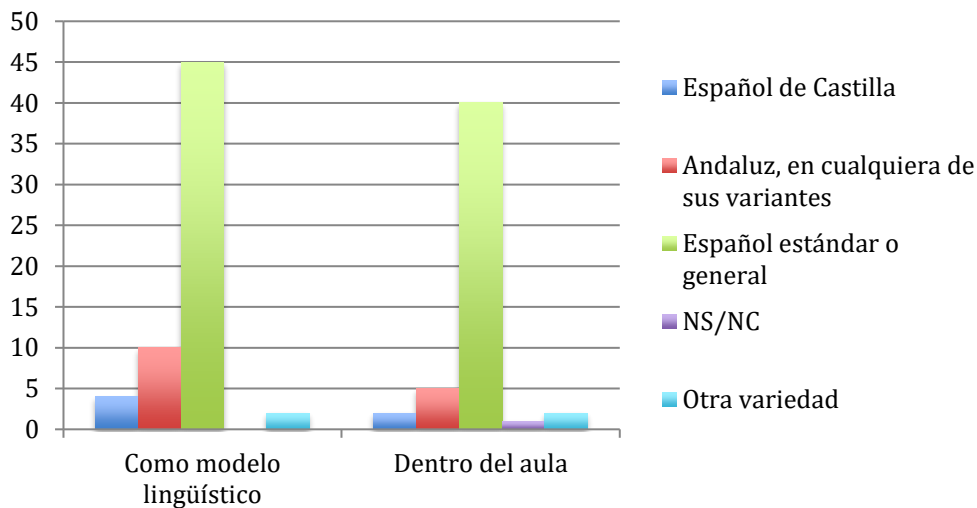
Gráfica 14: Rasgos gramaticales de las hablas andaluzas que conservan los encuestados al dirigirse a sus estudiantes durante la clase (ver ANEXO IV)



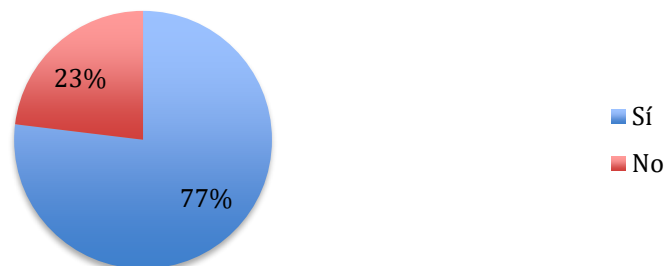
Gráfica 15: Comparativa del uso del léxico andaluz en diferentes situaciones comunicativas por parte de los encuestados



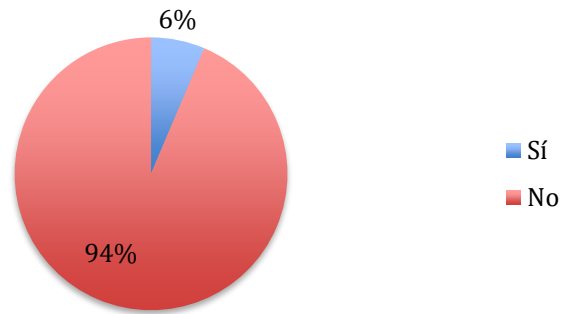
Gráfica 16: Variedades del español que usan los informantes en la clase de ELE



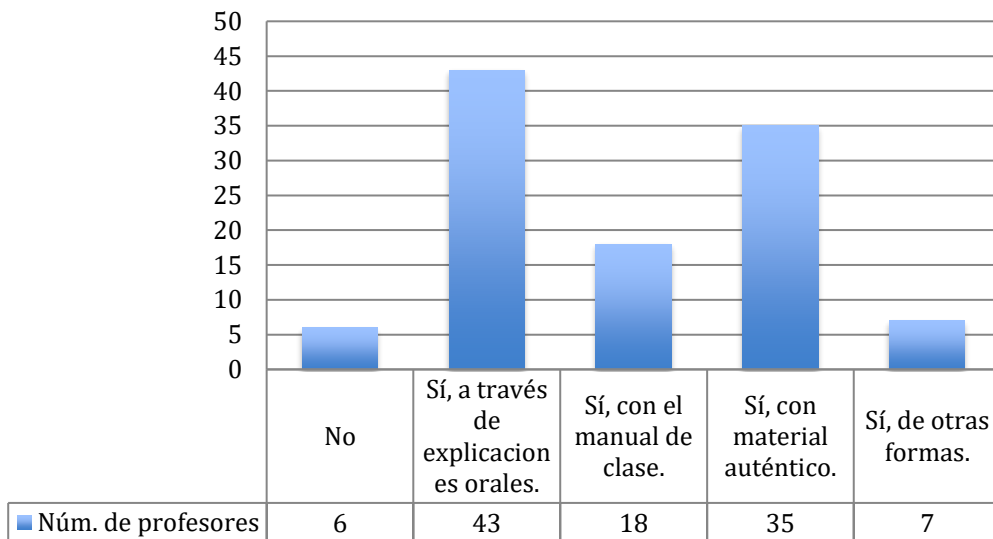
Gráfica 17: Variedades del español que usan los informantes en situaciones comunicativas con los estudiantes fuera de la clase de ELE



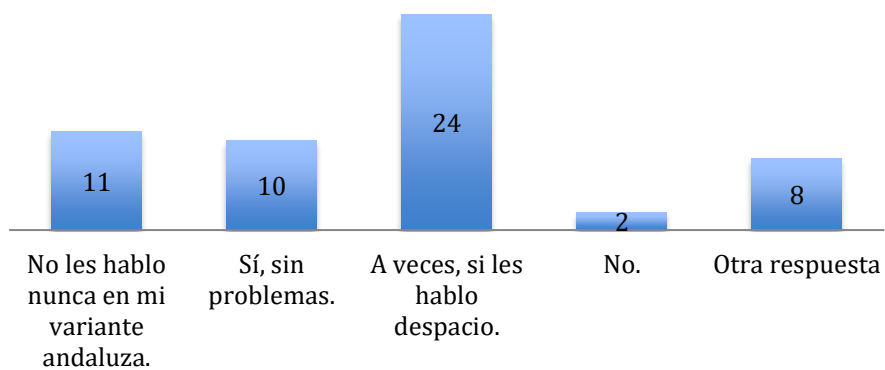
Gráfica 18: Dificultades que encuentran los encuestados al usar una variedad diferente a la suya propia



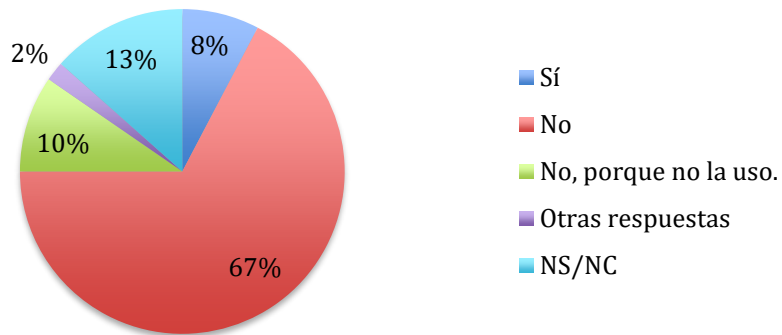
Gráfica 19: Las variedades periféricas a las que hacen referencia los encuestados en sus clases (y cómo lo hacen)



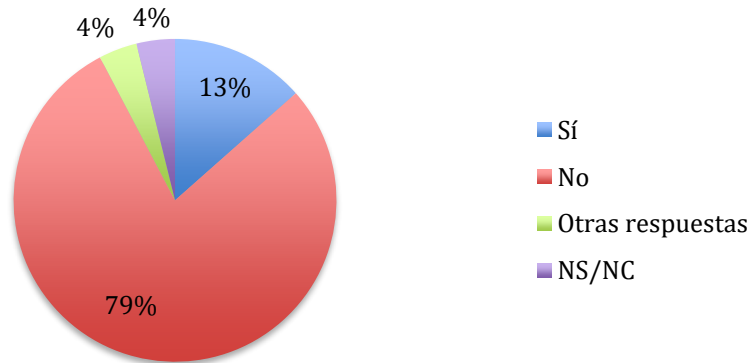
Gráfica 20: Grado de comprensión por parte de los estudiantes de la variante andaluza de los encuestados



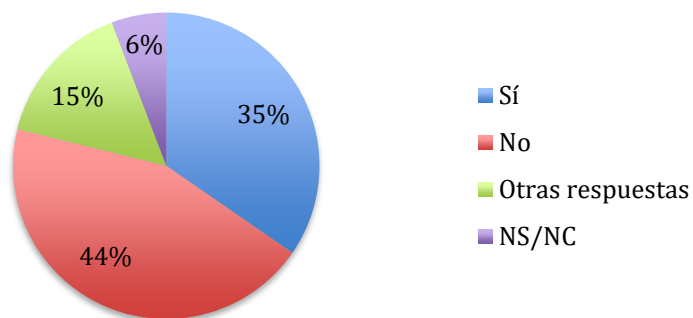
Gráfica 21: Petición por parte del alumnado de renunciar o modificar la variedad andaluza del profesor



Gráfica 22: Petición por parte del centro de trabajo del encuestado de renunciar o modificar su propia variedad andaluza



Gráfica 23: Comportamiento de otros colegas de profesión de otras zonas hispánica acerca del uso de su variedad en el aula



## ANEXO II: CUESTIONARIO

### Cuestionario para profesores andaluces de ELE que desempeñan su labor docente fuera de Andalucía.

#### BLOQUE I:

1. Sexo:
2. Edad:
3. Lugar de procedencia:
4. Estudios y formación lingüística o relacionada con ELE:
5. Años de experiencia en ELE:
6. Tipo de centro en el que trabaja:
7. ¿En qué país/región enseña o ha enseñado español?
8. ¿Cuánto tiempo lleva residiendo fuera de Andalucía?

#### BLOQUE II:

9. ¿Usa alguna modalidad del andaluz en situaciones de familiaridad?

-Sí.

-No. Entonces ¿qué variedad del español? \_\_\_\_\_

10. ¿Con cuáles de los siguientes rasgos del andaluz se identifica en situaciones de familiaridad?

#### 10a. Rasgos fonéticos:

A. Abertura de vocales finales cuando hay pérdida de consonante final: [dɔ], [tré].

B. Aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba, especialmente de /s/: [áhta] ‘asta’, [mésah] ‘mesas’, [berdá] ‘verdad’, [lúh] ‘luz’.

C. Pronunciación predorsal de s (roce del dorso de la lengua en los alveolos).

D. Yeísmo.

E. Pronunciación fricativa de ch: [mu]áj[o] ‘muchacho’.

F. Aspiración de j-g: [káha] ‘caja’.

G. Mantenimiento de aspiradas procedentes de f- inicial latina: [hígo] en lugar de [ígo] para ‘higo’.

H. Seseo: [kása] para ‘caza’.

I. Ceceo: [káθa] para ‘casa’.

J. Heheo: [hi] para ‘sí’.

K. Trueque l > r: [arcarde].

L. Pérdida de la -d- intervocálica: [komío] por comido; [kompráo] por ‘comprado’.

M. Apócopos: [pá] por ‘para’; [ká] por ‘cada’.

N. Pronunciación de bue-, hue- como güe-: güeno, güevos.

Ñ. Otros:

10b. Rasgos gramaticales:

A. Uso de ustedes, su, suyo/a(s), se para la segunda persona del plural en lugar de vosotros, vuestro/a(s).

B. Uso arcaico de la preposición de en las construcciones de verbo flexionado más infinitivo: lo vi de venir.

C. Introducción de elementos redundantes como mal > malamente.

E. Otros:

10c. ¿Usa habitualmente léxico propio de su modalidad andaluza en situaciones de familiaridad?

- Siempre

- Casi siempre

- A veces

- Casi nunca

- Nunca

11. ¿Y en situaciones formales?

Se refiere a situaciones en las que se requiera un cierto grado de formalidad y en la que los interlocutores proceden de algún área hispánica.

11a. Rasgos fonéticos:

A. Abertura de vocales finales cuando hay pérdida de consonante final: [dɔ], [tré].

B. Aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba, especialmente de /s/: [áhta] ‘asta’, [mésah] ‘mesas’, [berdá] ‘verdad’, [lúh] ‘luz’.

C. Pronunciación predorsal de s (roce del dorso de la lengua en los alveolos).

D. Yeísmo.

E. Pronunciación fricativa de ch: [muʎá]o] ‘muchacho’.

F. Aspiración de j-g: [káha] ‘caja’.

G. Mantenimiento de aspiradas procedentes de f- inicial latina: [hígo] en lugar de [ígo] para ‘higo’.

H. Seseo: [kása] para ‘caza’.

I. Ceceo: [káθa] para ‘casa’.

J. Heheo: [hi] para ‘sí’.

K. Trueque l > r: [arcarde].

L. Pérdida de la -d- intervocálica: [komío] por comido; [kompráo] por ‘comprado’.

M. Apócopos: [pá] por ‘para’; [ká] por ‘cada’.

N. Pronunciación de bue-, hue- como güe-: güeno, güevos.

Ñ. Otros:

11b. Rasgos gramaticales:

A. Uso de ustedes, su, suyo/a(s), se para la segunda persona del plural en lugar de vosotros, vuestro/a(s).

B. Uso arcaico de la preposición de en las construcciones de verbo flexionado más infinitivo: lo vi de venir.

C. Introducción de elementos redundantes como mal > malamente.

E. Otros:

11c. ¿Usa habitualmente léxico propio de su modalidad andaluza en situaciones formales?

- Siempre

- Casi siempre

- A veces

- Casi nunca

- Nunca

12. ¿Cómo se siente cuando habla en su propia modalidad andaluza? (Explique brevemente su respuesta)



13a. ¿Qué variedad usa como modelo en la clase? (Puede marcar más de una respuesta)

- A. Español de Castilla.
- B. Andaluz.
- C. Español estándar, panhispánico, neutral, general, ...
- D. Otra. ¿Cuál?
- E. NS/NC.

13b. ¿Por qué usa esta variedad y no otra?

14. ¿Usa la misma variedad independientemente del nivel de los estudiantes? Explique su respuesta.

15a. ¿Qué variedad usa al dirigirse a sus estudiantes durante la clase?

- A. Español de Castilla.
- B. Andaluz.
- C. Español estándar o general.
- D. Otra. ¿Cuál?
- E. NS/NC.

15b. ¿Por qué usa esta variedad y no otra?

16. ¿Qué rasgos de su variedad andaluza conserva al dirigirse a sus estudiantes durante la clase?

16a. Rasgos fonéticos:

- A. Abertura de vocales finales cuando hay pérdida de consonante final: [dɔ], [tré].
- B. Aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba, especialmente de /s/: [áhta] ‘asta’, [mésah] ‘mesas’, [berdá] ‘verdad’, [lúh] ‘luz’.
- C. Pronunciación predorsal de s (roce del dorso de la lengua en los alveolos).
- D. Yeísmo.
- E. Pronunciación fricativa de ch: [mu]áj[o] ‘muchacho’.
- F. Aspiración de j-g: [káha] ‘caja’.

G. Mantenimiento de aspiradas procedentes de f- inicial latina: [hígo] en lugar de [ígo] para ‘higo’.

H. Seseo: [kása] para ‘caza’.

I. Ceceo: [káθa] para ‘casa’.

J. Heheo: [hi] para ‘sí’.

K. Trueque l > r: [arcarde].

L. Pérdida de la –d- intervocálica: [komío] por comido; [kompráo] por ‘comprado’.

M. Apócope: [pá] por ‘para’; [ká] por ‘cada’.

N. Pronunciación de bue-, hue- como güe-: güeno, güevos.

Ñ. Otros:

16b. Rasgos gramaticales:

A. Uso de ustedes, su, suyo/a(s), se para la segunda persona del plural en lugar de vosotros, vuestro/a(s).

B. Uso arcaico de la preposición de en las construcciones de verbo flexionado más infinitivo: lo vi de venir.

C. Introducción de elementos redundantes como mal > malamente.

E. Otros:

16c. ¿Usa léxico propio del andaluz cuando se dirige a sus estudiantes dentro de clase?

17. ¿Usa la misma variedad para dirigirse a sus alumnos en otros contextos (fuera de clase, actividades extraescolares, pausas/recreos...)? Explique su respuesta.

18. En caso de usar una variedad del español diferente a su variedad andaluza al dirigirse a sus estudiantes en alguna situación comunicativa, ¿encuentra alguna dificultad?

A. Uso mi variedad andaluza en todos los contextos.

B. No, ninguna.

C. Sí. ¿Cuáles?

19. ¿Hace referencia a otra/as variedad/es diferente/s a la que usa como modelo en la clase?

-Sí. ¿Cómo lo hace?

-No.

### BLOQUE III:

20. ¿Le entienden sus estudiantes cuando les habla en su variante andaluza?

-No les hablo nunca en mi variante andaluza.

-Sí, sin problemas.

-A veces, si les hablo despacio.

-No.

-Otra respuesta:

21. ¿Le han pedido sus estudiantes alguna vez que renuncie o modifique su variedad andaluza? Explique su respuesta.

22. ¿Le han pedido desde su centro de trabajo alguna vez que renuncie o modifique su variedad andaluza? Explique su respuesta.

23. ¿Ha notado que sus colegas procedentes de otras áreas hispánicas renuncien o modifiquen los rasgos de su propia variedad? Explique su respuesta.

### ANEXO III: ÍNDICE DE RASGOS FONÉTICOS DE LAS VARIEDADES ANDALUZAS INCLUIDOS EN EL CUESTIONARIO

- A. Abertura de vocales finales cuando hay pérdida de consonante final: [dɔ], [tré].
- B. Aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba, especialmente de /s/: [áhta] ‘asta’, [mésah] ‘mesas’, [berdá] ‘verdad’, [lúh] ‘luz’.
- C. Pronunciación predorsal de s (roce del dorso de la lengua en los alveolos).
- D. Yeísmo.
- E. Pronunciación fricativa de *ch*: [mu[á]o] ‘muchacho’.
- F. Aspiración de *j-g*: [káha] ‘caja’.
- G. Mantenimiento de aspiradas procedentes de *f-* inicial latina: [hígo] en lugar de [ígo] para ‘higo’.
- H. Seseo: [kása] para ‘caza’.
- I. Ceceo: [káθa] para ‘casa’.
- J. Heheo: [hí] para ‘sí’.
- K. Trueque *l > r*: [arcarde].
- L. Pérdida de la *-d-* intervocálica: [komío] por *comido*; [kompráo] por ‘comprado’.
- M. Apócope: [pá] por ‘para’; [ká] por ‘cada’.
- N. Pronunciación de *bue-*, *hue-* como *güe-*: *güeno*, *güevos*.
- Ñ. Otros.

### ANEXO IV: ÍNDICE DE RASGOS GRAMATICALES DE LAS VARIEDADES ANDALUZAS INCLUIDOS EN EL CUESTIONARIO

- A. Uso de *ustedes*, *su*, *suyo/a(s)*, *se* para la segunda persona del plural en lugar de *vosotros*, *vuestro/a(s)*.
- B. Uso arcaico de la preposición *de* en las construcciones de verbo flexionado más infinitivo: *lo vi de venir*.
- C. Introducción de elementos redundantes como *mal > malamente*.
- D. Otros.