

LAS HABLAS ANDALUZAS EN EL MARCO DE LA E.G.B. Una aproximación teórico práctica

MANUEL GARRIDO RONCERO *

*A mi primer maestro,
D. Hérmino Morales Regalado,
como homenaje póstumo.*

0. INTRODUCCIÓN

Es difícil elegir entre un desarrollo teórico o un desarrollo práctico a la hora de enfrentarse con la presentación pública de un trabajo de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua española. Los estudios teóricos suelen ser duros y exigen un gran esfuerzo al lector; pero posibilitan la adquisición de bases sólidas para llevar a cabo una actuación escolar más consciente. Las exposiciones eminentemente prácticas, sin embargo, ofrecen una serie de modelos fácilmente imitables, necesarios en muchos momentos para el profesional de la enseñanza, pero que, como contrapartida, le impiden moverse con seguridad y libertad.

El presente trabajo pretende tocar ambos aspectos, aunque con un intencionado desequilibrio en favor de la teoría; quiero expresar con ello mi deseo de contrarrestar, muy modestamente, ese afán «practicón» que ronda nuestras aulas —no siempre por culpa del maestro—.

Los primeros capítulos exponen muy sucintamente la base teórica necesaria para que, después de una reflexión personal, el maestro elabore sus propias «recetas». Más tarde aparecen una serie de observaciones, sugerencias y propuestas para adecuar a la realidad lingüística y sociolingüística andaluza los métodos y técnicas empleados en la enseñanza de la lecto-escritura en los ciclos Inicial y Medio. Finalmente se hace una presentación totalmente práctica sobre el tratamiento que, desde mi experiencia, deben recibir las hablas andaluzas en el curriculum de la 2ª etapa de EGB. Es evidente que la personalidad docente de cada compañero mejorará la calidad y la cantidad de los ejercicios propuestos.

* Profesor de E.G.B. en el C.P. «Virgen del Rosario» de Las Pajanosas. Licenciado en Filología Moderna.

1. CARACTERÍSTICAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS DE LAS HABLAS ANDALUZAS

Desde que en el 1881 H. Schuchardt escribiera sobre el cante flamenco, han sido bastantes las publicaciones que se han ocupado, con suerte muy diversa, de nuestra modalidad lingüística: estudios de fonética y fonología, de semántica, trabajos diatópicos y diastráticos, enfoques diacrónicos y sincrónicos, atlas, etc.¹ Durante este siglo, fundamentalmente, afamados investigadores han ido sacando a la luz las señas de identidad de nuestras hablas. Gracias a sus serios trabajos la ciencia va perfilando la forma lingüística de una gran región española. Es de suponer que, también en el futuro, las hablas andaluzas seguirán interesando a muchos estudiosos.

Aquí me interesa, muy concretamente, el plano fonético-fonológico del español actualizado en Andalucía; pero que al haber merecido la atención de grandes especialistas y contar con una amplia bibliografía me libera de la necesidad de una descripción minuciosa y me facilita una rápida exposición, suficiente para los fines que persigue el presente trabajo.

1.1. El sistema vocálico

El sistema vocálico español, claro y sencillo, puede representarse por medio del clásico triángulo ideado por el alemán Hellwag:

	PALATAL	CENTRAL	VELAR	
Alta	i		u	Cerrada
Media		e	o	Media
Baja		a		Abierta
	Aguda	Neutra	Grave	

En la mayor parte de Andalucía,² este sistema vocálico ha experimentado una profunda transformación. Los motivos de cambios tan radicales hay que buscarlos en la aspiración de —s (o —z) final de palabra que:

1. José Mondéjar hace un comentario bibliográfico hasta el 1958 en su libro *El verbo andaluz*, Madrid, RFE, 1970, pp. 9-23.

En *Sociolingüística Andaluza* 1, PUS, 1982, pp. 207-213 aparece una bibliografía sobre el andaluz ordenada cronológicamente desde 1881-1981. De los últimos años (1975-1981) se recogen preferentemente las publicaciones del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Sevilla.

2. El mapa 1718 del tomo VI del ALEA señala el área de conservación de la —s final absoluta. Esta —s, más o menos relajada, sólo se encuentra en puntos del NE de Granada y Almería, y en pequeños núcleos de la sierra de Jaén, Córdoba y Huelva.

«...habría producido una abertura en la vocal anterior y que, perdida la aspiración, esta abertura ha heredado su función diferenciadora, generalmente morfológica (flexión nominal, flexión verbal)»³

En la estructura de nuestra lengua, la oposición singular / plural se manifiesta con la presencia o ausencia de la marca «s»:⁴

niño / niños

Al igual que sucedió en otras muchas lenguas —recuérdese que de la conservación o pérdida de la —s en los plurales nació la tradicional diferencia entre Rumanía oriental u occidental—,⁵ el español hablado en Andalucía transforma esa «s» del plural en una aspiración antes de desaparecer totalmente; pero, al mismo tiempo, la vocal que está en contacto con ella se abre:

[niŋq̄h]

Tenemos, pues, la abertura vocálica como rasgo redundante para distinguir la oposición de número. Más tarde, esta aspiración desaparece y es entonces cuando la abertura vocálica queda como rasgo pertinente de la oposición. Un fenómeno que había tenido un origen puramente fonético se ha fonologizado:

[niŋq̄]

Así pues, desde el punto de vista diacrónico, se ha producido el siguiente proceso:

—s > —h > ∅
[niŋos] > [niŋq̄h] > [niŋq̄]

Luego la oposición singular / plural se da entre:

[niŋo] — [niŋq̄]

El mapa 1969 del ALEA establece claramente el área andaluza del fenómeno: casi dos tercios del total de la región; y es el hecho más importante, según el profesor Mondéjar, que sirve de límite entre el andaluz oriental y el occidental.⁶

3. G. SALVADOR, «Unidades fonológicas vocálicas en andaluz oriental». RSEL, 7, 1, 1977, p. 1.

J.A. FRAGO en «Materiales para la historia de la aspiración de la /—s/ implosiva en las hablas andaluzas», LEA, V, 1983, pp. 153-154 escribe: «...tal vez no pueda hablarse en términos históricos de que el fenómeno hispánico (movimiento aspirador de la /—s/) sea andaluz en su origen; es posible afirmar, por el contrario, que el mencionado cambio estaba dándose en la Península Ibérica por las fechas en que similar proceso tenía lugar en francés, sin que al señalar este hecho pretenda yo establecer cualquier conexión directa o indirecta entre los dos casos».

4. «Como morfema de desinencia esta —s sólo es equiparable a la —s morfema de número desde el punto de vista morfológico. Morfológicamente sólo es parte de la variación morfemática verbal de segunda persona». J. MONDEJAR, *El verbo...* p. 34.

5. M. ALVAR, *Teoría lingüística de las regiones*. Madrid, Plante / Universidad, 1975, p. 66.

6. En la Introducción de *El verbo andaluz* —Tesis doctoral leída en el 1959 y publicada once años más tarde— el profesor Mondéjar expone brevemente sus puntos de vista sobre la división administrativa, comarcal y lingüística de Andalucía. También recoge los límites de la oposición fonológica de abertura en los mapas 1 y 3 de la misma obra.

En la Andalucía occidental se llega a la siguiente situación:

—s > h

Y la oposición singular / plural se realiza entre:

[nίpo] — [nίpqh]

Pero cuando la aspiración desaparece, antes de la fonologización de la abertura, la vocal se restituye y vuelve a articularse como las vocales medias castellanas:

—os > —qh > —o

Y, consecuentemente, desaparece la oposición entre el singular y el plural:

[nίpo] — [nίpo]

El hablante, para salvar una oposición tan rentable y vital, ha de recurrir al uso de determinantes y pronombres⁷ —según se trate de la flexión nominal o verbal—.

Sirva el siguiente esquema como resumen de todo lo expuesto:

	SINGULAR	PLURAL
español	[nίpo] —∅	[nίpos] —s
andaluz oriental	[nίpo] —∅	[nίpq] abertura
andaluz occidental	[nίpo] —∅ [nίpo] —∅	[nίpqh] —h [nίpo] —∅

Es el vocalismo oriental el que ha centrado la atención de los especialistas y el que ha dado origen a una larga polémica sobre su estructuración. Varias han sido las propuestas presentadas desde que Tomás Navarro Tomás advirtiera, en el 1939, el valor fonológico de la abertura.⁸

7. F. MILLAN CHIVITE, «Trajectory morfosintáctica en la adquisición del lenguaje infantil». Sevilla, CAUCE, 1980, pp. 93-94.

J. MONDEJAR, *El verbo...* p. 44.

8. T. NAVARRO TOMÁS, «Desdoblamiento de fonemas vocálicos». RFH, 1, 1939, pp. 165-167.

En «Unidades fonológicas vocálicas en andaluz oriental», el profesor don Gregorio Salvador hace una rápida exposición de todas las propuestas presentadas, al mismo tiempo que presenta una pequeña modificación a sus postulados iniciales.

Un trabajo muy interesante para el estudio de este tema es el publicado por don José Mondéjar, «Diacronía y sincronía de las hablas andaluzas». LEA, 1, 2, 1979, pp. 375-402.

Sea cual sea la conclusión a la que lleguen los dialectólogos, para nosotros, los maestros de EGB, es importante reflexionar sobre los plurales que construyen nuestros alumnos por su estrecha relación con cuestiones ortográficas, ortológicas, morfológicas... Sin el conocimiento reflexivo de esta realidad innegable no se puede desarrollar una labor pedagógica coherente.

1.2. El sistema consonántico

Al igual que he hecho anteriormente con el vocalismo, también en este punto llevaré a cabo una presentación bastante esquematizada, prestando atención solamente a aquellos aspectos básicos del consonantismo que sean imprescindibles para completar una visión, aunque poco profunda, de las hablas andaluzas en su nivel de expresión.

Empezaré reproduciendo el conocido gráfico de Alarcos Llorach a propósito del sistema consonántico del español⁹ y, a continuación, manteniendo el mismo esquema, indico la situación en que se encuentra en la mayor parte de Andalucía.

ESPAÑOL

		GRAVES		AGUDAS	
		O. labial		O. dental	
DIFUSAS	m	b	f	θ	n
			p	t	d
DENSAS		g	k	c	ɲ
			x	s	ʝ
		O. velar		O. palatal	

líquidas	
l	r-̄
ʎ	

9. E. ALARCOS, *Fonología española*. Madrid, Gredos, 4ª edic., 1971, p. 170.

ANDALUZ

		GRAVES		AGUDAS	
		O. labial		O. dental	
DIFUSAS	m	b	f	θ/s	n
			p	t	d
DENSAS		g	k	c	ɣ
			h		ɲ
		O. velar		O. palatal	

líquidas	
l	r-r̄

10

La comparación de ambos cuadros nos permite sacar las conclusiones siguientes:

- La zona de las labiales y las nasales no experimentan cambio alguno.
- En la zona de las dentales coloco θ/s, pues, según las áreas geográficas, aparecerá /s/ o /θ/. Así, en la Andalucía seseante, el fonema /θ/ está desfonologizado en favor de /s/, mientras que en la Andalucía ceceante se da la solución inversa.¹¹
- El grupo de las palatales presenta /c/ y /ɣ/ a la misma altura por ser un correlato fricativo perfecto, pero sordo y sonoro respectivamente.
- Se observa, por lo tanto, dos desfonologizaciones:

$$\begin{aligned} /λ/ - /ɲ/ &\rightarrow /ɲ/ \\ /s/ - /θ/ &\rightarrow /s/ \text{ o } /θ/ \end{aligned}$$

10. Idéntica distribución establece Ramón TRUJILLO en *Resultado de dos encuestas dialectales en Masca*. La Laguna de Tenerife, 1970, p. 35.

P. CARRASCO en *Contribución al estudio del habla rural de Baeza* p. 93, mantiene /x/ y sitúa /s/ en las dentales. Ambas diferencias vienen dadas por una realidad local.

11. El mapa 1705, tomo VI del ALEA refleja las áreas de mantenimiento o neutralización de la oposición /s/ : /θ/. Lógicamente, en la Andalucía distinguidora, estos fonemas tienen una distribución similar al español normativo.

c.) Aparecen dos fonemas con cambios en sus rasgos pertinentes:

/h/ —se realiza con una suave aspiración faríngea y se oye en casi toda la Andalucía dialectal¹²

/ç/ —este fonema palatal africado pierde la oclusión y conserva únicamente la fricación como modo de articulación, originando una variante alofónica [ç̣] que se manifiesta con gran pujanza en determinados estratos socioculturales y convive con [ç]. También podríamos considerarlo como un fonema andaluz /ç̣/¹³

Así pues tenemos que, frente a los diecinueve fonemas consonánticos del español, el andaluz aparece con diecisiete fonemas. Hablando de esta reducción el profesor Lamíquiz señala:

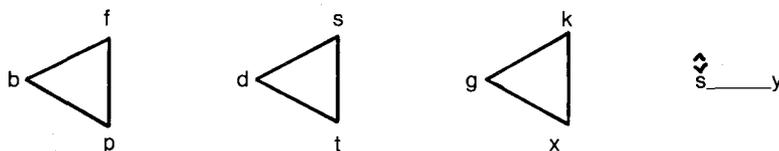
«En el caso del yeísmo, quizás no lleguen a una docena los pares de lemas que emplean la oposición **ʎ/ɣ** y, por otra parte, fácilmente podrán diferenciarse por marcas morfosintácticas o por la situación contextual. Estamos, pues, en el campo de la economía lingüística»¹⁴

Sin embargo, el seseo-ceseó lleva consigo la desaparición de una oposición de gran rendimiento y

«el hablante seseante o ceceante —sigue diciendo el profesor Lamíquiz— se verá obligado a diferenciar léxicamente, con el correspondiente esfuerzo antieconómico de mayor memorización: no opondrá casa / caza sino casa / cacería; en vez de siervo / ciervo dirá criado / ciervo; o en vez de coser / cocer empleará coser / hervir...»¹⁵

Veamos ahora cómo ese sistema consonántico andaluz presenta algunas diferencias dentro de la región; y tomo como ejemplo dos puntos extremos de Andalucía: Baeza y Lepe (no he podido conseguir trabajos claros y precisos de localidades de otras comarcas).

El sistema consonántico baezano,¹⁶ según la autora de su estudio, presenta estos haces de correlación:



12. Mapa 1716, tomo VI del ALEA: Realizaciones fonéticas del fonema castellano /x/.

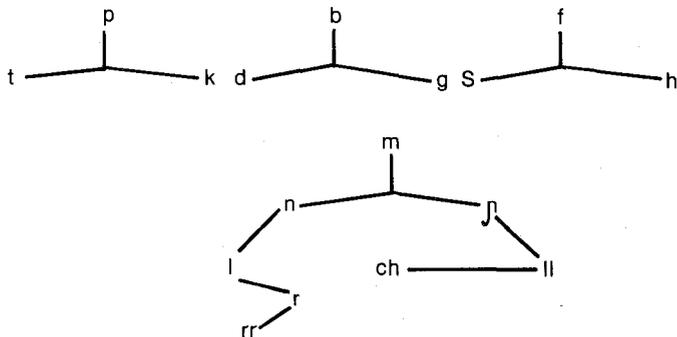
13. Mapa 1709, tomo VI del ALEA: Tipos de **ch** según el modo de articulación.

14. V. LAMÍQUIZ, *Lingüística Española*, PUS, Sevilla, 1973, p. 242.

15. V. LAMÍQUIZ, *Lingüística...* p. 244.

16. P. CARRASCO, *Contribución...* p. 93.

En el pueblo onubense se registra el sistema siguiente:¹⁷



Este sistema consonántico:

«que se sitúa en las personas adultas y en los niños de siete años, ha entrado en crisis, registrándose tendencias progresivas hacia el yeísmo en los niños mayores de seis años y en los adolescentes, tanto de un sexo como de otro, y con más acusada evolución en los estratos sociales más cultos»¹⁸

Observando ambos sistemas se constatan tres diferencias importantes:

Baeza

- seseo
- conserva /x/
- yeísta

Lepe

- ceceo
- aspiración
- destinguladora

1.3. Fonética sintáctica

También en este apartado he de pasar por alto una serie de cuestiones con poca incidencia en el objetivo fundamental que persigo, para centrarme en los aspectos que más me interesan desarrollar. Por ello quiero destacar la importancia que tiene la —s implosiva, final de sílaba o de palabra no seguida de pausa, cuando entra en contacto con una consonante. Son problemas de fonética sintáctica que hemos de señalar para tener un más exacto conocimiento de las hablas andaluzas.

El fonema /s/ en posición implosiva se aspira, y modifica la realización de la consonante vecina.

17. T. LABRADOR, D. GÓMEZ FERNÁNDEZ, *Sociolingüística andaluza: ll-y en Lepe*. Huelva, 1980, p. 69.

18. T. LABRADOR, D. GÓMEZ FERNÁNDEZ, *Sociolingüística...* p. 69.

— Contacto de —s con una consonante sonora:¹⁹

—s + b → f

las bótas → [lɑh fótɑh]

atisbo → [at{fo}]

—s + d → θ

los dédos → [lɔh θéðh]

—s + g → h

los gátos → [lɔh hátɔh]

rásgo → [ráho]

— Contacto de —s con una consonante sorda:

—s + t → ht → tt → t

—Iste → {hte

{htte

{tte

lte

La pronunciación {hte es la más frecuente, al menos en ambientes cultos o semicultos; mientras que lte es la forma más rural y se encuentra en los hombres y mujeres de más edad. Entre los pequeños escolares creo, sin gran fundamento, oír con más frecuencia las geminadas netas, al menos entre los niños de la sierra norte occidental sevillana.

1.4. A modo de resumen

Voy a terminar este punto primero dedicado a la fonética y a la fonología seleccionando una serie de mapas del ALEA que resuman —de una manera elemental y clara— lo hasta aquí desarrollado, poniendo en estrecha relación el concepto, su forma lexemática y su pronunciación. El maestro debe conocer el vocabulario básico de su entorno y cómo se realiza oralmente a la hora de elaborar cualquier material didáctico. Naturalmente esta selección de mapas no pretende ser exhaustiva, sino servir como ejemplo.

JUREL (Mapa 1.125 del ALEA)

- Conservación, aspiración y desaparición de /x/
 - [xurél] (J. 403)
 - [hurél] (H. 401)
 - [urél] (Co. 104)

19. V. LAMÍQUIZ, «Fronteras sociolingüísticas de Sevilla», *Sociolingüística...* pp. 163-164 (En este trabajo se recoge un análisis espectrográfico).

En los mapas 1725 a 1730 del ALEA se registra la pronunciación de estos tres grupos y sus distintas soluciones fonéticas. Yo sólo he indicado algunas de esas soluciones.

- Posibles grafías:
 - jurel
 - urel
- Conservación, relajación o caída de —l
 - [xuré:] (J. 403)
 - [huré:] (Co. 607)
 - [huré:] (Ca. 600)
 - [uré] (Se. 501)
- Posibles grafías
 - jurel
 - juré
 - uré

SANDÍA (Mapa 334 del ALEA)

- Ceceo
 - [ʝandía] (Ca. 301)
- Prótesis vocálica
 - [aʝandía] (Co. 601)
- Epéntesis
 - [aʝandría] (Gr. 301)
- Ultracorrección
 - [aʝendida] (Se. 10)
- Asimilación
 - [sendía] (J. 308)
- Posibles grafías:
 - sandía
 - zandía
 - asandía
 - azandría
 - asandida
 - sendía

CUCHILLO DE MATAR (Mapa 562 del ALEA)

- [k] > [g]
 - [kũʃ[lo] (H. 302)
 - [guʃ[lo] (Al. 200)

- Conservación o neutralización de la oposición /j/ : /y/
 - [guʃ³lyo] (J. 301)
 - [kuʃ³llo] (H. 301)
- Realización africada o fricativa de /s/
 - [kuʃ³lyo] (Se. 600)
 - [kuʃ³llo] (Ma. 502)
- Posibles grafías:
 - cuchillo
 - guchillo
 - cuchiyo
 - guchiyo
 - cusillo
 - gusillo
 - cuslyo
 - guslyo

ESCARABAJO (Ciervo volante) (Mapa 384 del ALEA)

- Fonética sintáctica s + k
 - [ɛhkarabáxo] (J. 202) (H. 600)
 - [ɛhkkarabáho] (Co. 300) (Gr. 302)
 - [ɛkkarabáxo] (J. 201) (H. 101)
 - [karabáho] (Ma. 600)
- Posibles grafías:
 - escarabajo
 - ecarabajo
 - ecarabao
 - escarabao
 - caraba]o
 - carabao

DESGAJAR (Mapa 342 del ALEA)

- Fonética sintáctica s + g
 - [hahá:] (H. 300)
 - [ehahá:] (Se. 403)
 - [ehgahá:] (Co. 603)
 - [gahá] (Ma. 503)
 - [ɛxaxá] (J. 201)
 - [dɛxaxá] (Gr. 404)

- Posibles graffas:
 - desgajar
 - esgajar
 - ejajá
 - jajá
 - dejajar
 - gajá
 - etc.

ADELFA (Mapa 299 del ALEA)

- Desaparición de d— explosiva
 - aelfa
- Neutralización —l/—r
 - aderfa
- Cambio d > b
 - abelfa
- Aféresis
 - elfa
- Posibles graffas
 - adelfa
 - aderfa
 - aelfa
 - aerfa
 - abelfa
 - aberfa
 - elfa
 - erfa
 - adefa
 - abefa
 - aefa
 - efa

2. SOCIOLINGÜÍSTICA ANDALUZA

Una vez descrita, someramente, la realidad hablada en Andalucía, es necesario echar mano de trabajos que nos muestren el uso más concreto que hacen del andaluz gentes de muy diversos lugares y situaciones socioeconómicas.

La geografía lingüística y la sociolingüística pondrán a disposición del maestro un valioso material que le ayudará a conocer mejor su entorno escolar y, consecuentemen-

te, su labor profesional se verá potenciada. No nos olvidemos, y en otro lugar del trabajo me detendré en ello, de ese principio elemental pedagógico que nos habla de la necesidad de partir de la realidad vivida por el niño a la hora de iniciar cualquier proceso educativo.

También este estudio acude a esas dos disciplinas lingüísticas para reforzar uno de los pilares que lo sostienen: conocimiento del español actualizado en Andalucía.

2.1. Actitud sociolingüística de los hablantes andaluces

Me interesa ahora detenerme en la actitud que los propios hablantes andaluces adoptan ante su modalidad lingüística. No faltan, desde luego, trabajos que recogen una valoración sociolingüística del andaluz en general²⁰ y de algunos rasgos en particular; pero, pese a su importancia, sus formulaciones resultan demasiado simplistas —utilizando esta expresión sin contenido peyorativo alguno— y pueden hacernos ver un cierto uniformismo donde hay una gran variedad.

Si nos fijamos en el ALEA²¹ vemos que, para varios de los encuestados, el andaluz tiene connotaciones negativas: es «fulero» (Ca. 300, Gr. 602), «mal hablao» (Al. 404), «malo» (Al. 100), «bajo» (Al. 600) o «basto» (Se. 310); pero hemos de pensar que esta investigación se hizo hace más de tres décadas. Hoy, tal vez, el andaluzhablante tenga más estima de su propio instrumento de comunicación.

Y a esa conclusión podríamos llegar si observamos las encuestas realizadas en Sevilla en 1978 bajo la dirección del profesor don Miguel Ropero²². A la pregunta «¿Dónde se habla «mejor» en Madrid o en Sevilla?», un 37,7% de los informantes sevillanos, frente a un 32,2%, consideran «que no hay nada mejor que el habla de Sevilla». El 78,8% no cree que el andaluz sea un castellano mal hablado, y el 84,4% se siente muy cómodo hablando andaluz cuando sale de Andalucía.

En otra encuesta, hecha también en Sevilla en 1978, y dirigida por el mismo profesor, el 76,92% de los encuestados, frente al 19,48%, creen que los andaluces hablan bien. Curiosamente es entre las profesiones liberales y los universitarios donde más se da una valoración positiva (el 91,7% y el 83% respectivamente); mientras que entre los jefes, amas de casa y empleados se dan los más altos índices de valoración negativa (38,5 -33,3 y 30% respectivamente).

También hay que pensar que estas encuestas se hacen en Sevilla capital y que en el año 1978 corren aires preautonómicos. Catalanes, vascos y gallegos colocan su lengua como una de sus señas de identidad, y algunos andaluces no querían ser menos.

20. G. SALVADOR, «La fonética andaluza...» p. 184: «Es un dialecto que no se avergüenza de sí mismo sino que se tiene a gala y que parece aspirar a convertirse en el módulo de la lengua nacional».

21. Mapa V del tomo I.

22. M. ROPERO, «Identidad sociolingüística del andaluz», *Sociolingüística andaluza* 1. pp. 25-43.

2.2. Aceptación de rasgos fonéticos en dos comunidades urbanas —Sevilla y Jaén— y sus consecuencias didácticas.

Es muy importante conocer los datos anteriores para enmarcar la actuación escolar; pero necesitan completarse con estudios más concretos. De ahí que el trabajo más interesante —interesante para los profesores de EGB, al menos— sea el que ha realizado el Dr. Pedro Carbonero y del que tuvimos un detallado conocimiento en un Seminario de Sociolingüística Andaluza programado por el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Sevilla.²³ Posteriormente, en Julio del 1983, asistimos muy atentamente a la ponencia que presentó en el II Curso Superior de Lingüística Iberoamericana.²⁴

He aquí la situación fonética sevillana (comunidad urbana) reflejada en la siguiente tabla de aceptación:²⁵

	Culto 1ª	Culto 2ª	Culto 3ª	Total Culto	Común 1ª	Común 2ª	Común 3ª	Total Común	No C. 1ª	No C. 2ª	No C. 3ª	Total No C.	Total
1. -s	0.90	0.89	0.81	0.87	0.95	0.92	0.87	0.92	0.99	0.98	0.98	0.98	0.92
2. /x/→[h]	1	1	0.85	0.95	1	1	1	1	1	0.92	1	0.97	0.97
3. seseo	0.82	0.87	0.53	0.74	0.21	0.83	0.95	0.86	1	1	1	1	0.87
4. ceceo	0	0	0	0	0	0	0	0	0.31	0.25	0	0.19	0.06
5. -r	0.32	0.19	0.19	0.23	0.50	0.58	0.15	0.41	1	0.56	0.94	0.83	0.49
6. -l	0.25	0.19	0.17	0.20	0.25	0.58	0.25	0.36	1	0.62	0.94	0.85	0.47
7. r/l	0.32	0.19	0.22	0.24	0.57	0.59	0.13	0.43	0.94	0.50	0.87	0.77	0.48
8. otras CONS. ÍNDICES.	1	0.81	0.55	0.78	0.87	1	1	0.95	1	1	1	1	0.91

Se observa claramente que hay cuatro fenómenos de habla que la sociedad sevillana, en sus tres niveles socioculturales, utiliza como soluciones típicas:

23. Este Seminario se celebró en los primeros días de Marzo del 1981. El profesor Carbonero desarrolló el tema «Norma estándar y actitud sociolingüística» que más tarde fue publicado en **Sociolingüística Andaluza 1**, pp. 137-146.

24. El curso tuvo lugar en La Rábida (Huelva) del 4 al 8 de Junio de 1983, y el profesor Carbonero habló sobre «Estudio sociolingüístico contrastivo de rasgos fonéticos andaluces». Los datos y gráfico que aquí presento fueron recogidos durante este curso.

25. Datos elaborados por el Dr. Carbonero a partir de las encuestas realizadas por el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Sevilla, hace casi cuatro lustros, para el estudio del habla de la capital andaluza. Esta investigación empleó la metodología básica trazada por el proyecto internacional del «Estudio de la Norma lingüística culta de las grandes ciudades de la Península e Hispanoamérica». Los textos del nivel culto aparecen publicados en **Sociolingüística Andaluza 2**, Sevilla, PUS, 1983.

En la variante de edad se distinguen tres generaciones: menos de 30 años, de 30 a 45 y más de 45.

«No hemos presentado datos de otros fenómenos claramente introducidos en todos los niveles de esta comunidad urbana, tales como el yeísmo (...) Ello es debido a la propia delimitación metodológica de nuestro trabajo...» P. CARBONERO, «Norma...», p. 143.

El profesor Carbonero maneja también índices de homogeneidad y de seguridad en «Norma...», p. 140.

- aspiración de /x/
- aspiración o pérdida de —s
- pérdida de otras consonantes implosivas orales no líquidas (por ejemplo —d)
- seseo²⁶

A la vista de estos resultados no sé por qué se les intenta enseñar a los niños sevillanos, sobre todo en sus primeros años escolares, algo que casi nadie practica. Esta situación me recuerda la frase aquella de «haced lo que yo diga, pero no lo que yo haga». ¿Cómo se nos va a pedir a los maestros sevillanos concretamente que hagamos leer a nuestros alumnos «/los ʔapatos se an moxádo/»? ¿Para qué?. ¿Para que luego digan «/lq̄h sapáto se an mohádo/» o «/lq̄h ʔapáto ʔe an moxádo/»? Creo que sería más beneficioso para ellos, al ser más pedagógico, afianzarles su norma ambiental y, en años posteriores, preocuparse de que dominen otros registros.

Voy a destacar, a continuación, la situación fonética de los sevillanos «no cultos» de la primera generación —hasta los 35 años—.

1. —s	0.99
2. /x/ ---- /h/	1
3. seseo	1
4. ceceo	0.31
5. —r	1
6. —l	1
7. r/l	0.94
8. otras con. implosivas	1

Los datos son elocuentes: esa es la realidad de la que tienen que partir muchos maestros. Y esa realidad nos obliga a formular unos planteamientos metodológicos y didácticos adecuados. Bien quisiera poder encontrar la solución, pero sólo puedo hacer sugerencias y, en la última parte del trabajo, presentaré algunas propuestas concretas.

Si el método de trabajo empleado por el Dr. Carbonero lo aplicáramos en otras zonas de la geografía andaluza obtendríamos, evidentemente, otros resultados. Así podemos constatarlo en otra comunidad urbana: Jaén.²⁷

- Distinción s/c 98,4%
- síncope de —ado 88,8% (La pérdida de —d— es más común en palabras de uso frecuente que en aquellas cuyo rendimiento es mínimo).
- /x/ 95,8% (la aspiración sorda (h) aparece muy pocas veces. Se registra entre los ancianos y las capas cultas de edades medias).
- yeísmo generalizado con clara tendencia al rehilamiento.

26. El trabajo tampoco recoge aspectos tales como la asimilación o la desaparición de —d— intervocálica.

27. J.A. MOYA CORRAL, *La pronunciación del español de Jaén*. Univ. de Granada, 79.

- La —s implosiva ha desaparecido casi totalmente. Sólo ha dejado aspiración ante las oclusivas sordas y asimilación ante las nasales.
- neutralización de la oposición —r/—l implosivas.
- los jóvenes cultos generalmente forman grupo con los incultos de cualquier edad (realizaciones de —s y —r/—l implosivas, pérdida de —d—, etc.)

Es otra realidad que necesita su tratamiento específico.

2.3. El yeísmo en una comunidad rural: Lepe (Huelva) y sus consecuencias didácticas.

El tiempo va modificando paulatinamente la estimación social sobre los hechos de habla en general y sobre el yeísmo en particular. Si un gran historiador de la lengua como D. Ramón Menéndez Pidal considera vulgar la articulación de la «ll» como «y»,²⁸ otro gran lingüista y maestro de lingüistas dice setenta años más tarde:

«Hoy no tiene tilde vulgar el yeísmo, pero sí el rehilamiento de las zonas peninsulares donde se practica».²⁹

Y como consecuencia de dos valoraciones distintas —que sólo el tiempo las ha hecho ser distintas—, dos propuestas de actuación escolar con matices diferenciadores:

«...pero cuando llegan (los niños madrileños) a la edad en que empiezan a leer y ven escritos diferentemente los signos «ll» «y», si se les advierte entonces que la «ll» se articula de un modo diferente (...), basta reiterar esta advertencia unos pocos días para que el hábito de la distinción arraigue en definitiva».³⁰

Manuel Alvar no se siente hoy tan optimista:

«Difícil parece que reponga «ll» quien nunca la usó (...) aquí entra la misión del profesor de Fonética: crear una nueva conciencia del propio hablar».³¹

Y guiado siempre por el deseo de buscar una utilidad escolar a las investigaciones lingüísticas, recojo una de las conclusiones formuladas por los autores de la investigación llevada a cabo en Lepe:

«En casi todos los informantes se observan vacilaciones propias de la inseguridad, como consecuencia de la coincidencia y contraste de normas y usos contrapuestos (...) Los niños y adolescentes masculinos de este grupo pertenecientes a familias liberales son completamente yeístas; en tanto que los procedentes de familias campesinas distinguen, o no-distinguen-en-algún-caso, los sonidos que estamos estudiando en posición inicial de

28. R. MENÉNDEZ PIDAL, *Manual de gramática histórica española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1973, 14ª edic., p. 109.

29. M. ALVAR, «Fonética, fonología y ortografía», LEA, 1, 2, 1979, p. 213.

30. R. MENÉNDEZ PIDAL, *Manual...* p. 110.

31. M. ALVAR, «Fonética...» p. 214-215.

palabra (...) Las niñas y adolescentes femeninas pertenecientes a familias de campesinos, resultan diferenciadoras netas de los sonidos /ll/ y /y/; en cambio, en las pertenecientes a familias de profesiones liberales se comprueba claramente el proceso de desfonologización de /ll/»³²

Indudablemente la actuación de la escuela frente a este tipo tan complejo de alumnado —complejo en cuanto a la coexistencia de yeístas y distinguidores—, no puede ser idéntica a la que lleven a cabo los maestros de Baeza, por ejemplo, donde:

«El fenómeno del yeísmo, por tanto, se cumple de forma general, sin distinción de edad y sexo, y sin ser rasgo diferenciador de la ciudad, como lo fue en su origen, frente al campo».³³

3. LA CORRECTA PRONUNCIACIÓN

La correcta pronunciación, segundo eje de mis coordenadas, está claramente definida por la Real Academia de la Lengua y profundamente estudiada por grandes especialistas como T. Navarro Tomás en su ya clásico libro «Manual de pronunciación española». Por otra parte, las orientaciones pedagógicas dadas por el MEC,³⁴ las revistas y los libros especializados aconsejan a los maestros que presten atención a las incorrecciones de sus alumnos e intenten corregirlas.

Mis discrepancias aparecen cuando se concretan y se llenan de contenido unos principios generales a través de opiniones particulares; opiniones, eso sí, suficientemente justificadas en la tradición y en la autoridad representada por la Real Academia.

3.1. Algunas posturas ante la correcta pronunciación

He aquí, como muestra, la siguiente interpretación:

«La lucha contra estas anomalías (palatalización, nasalización, aspiración, etc.) y particularmente contra el seseo, el ceceo y el yeísmo, es muy ingrata, porque el maestro ve a diario cómo su tarea es contrarrestada por la influencia del ambiente familiar y social. Sin embargo no debe cejar en su empeño de lograr la correcta pronunciación de sus alumnos»³⁵

Esta cita recoge una posición purista de la lengua que coloca a la mayoría de los maestros andaluces en una situación muy difícil.

32. T. LABRADOR, D. GÓMEZ FERNÁNDEZ, *Sociolingüística...* p. 64.

33. P. CARRASCO, *Contribución...* p. 87.

34. Programa Renovado del Área de Lengua, BOE 21-1-81. Programas Renovados en EGB, *Vida Escolar*, n.º 206, 1980.

35. Carlos A. CASTRO ALONSO, *Didáctica de la Lengua Española*, Madrid, Anaya, 1971, p. 250.

Veamos otro autor que manifiesta una cierta flexibilidad ante esta problemática:

«Para determinar la pronunciación correcta nos basamos en el habla de las personas cultas de España e Hispanoamérica en elocución cuidada. Creemos que el maestro no debe tratar de imponer en el habla cotidiana del niño modos de elocución impropios del medio dialectal en que el niño vive y que por ello parecerían pedantescos. En cambio debe ser muy enérgico y exigir una dicción cuidada en la lectura y en la exposición en clase: que lea /Kásas/ pero es inútil obligarle a que pronuncie así en su habla ordinaria; los niños deben pronunciar la /ll/, sobre todo cuando leen, claro está que si el único procedimiento es que digan /liuva/ creemos preferible que digan /yubia/...³⁶

Marcos Marín muestra una gran comprensión hacia los registros coloquiales y las formas dialectales, pero creo que hay que dar un paso más: también en la lectura y en la exposición en clase resultan pedantescas las pronunciaciones muy alejadas del entorno escolar del niño; y aunque debe cuidarse la dicción —ya hemos dicho que una correcta pronunciación es imprescindible para que el alumno no encuentre serias dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura—, ésta debe ser juzgada en Andalucía con unos criterios diferentes que podrían deducirse de trabajos similares a los realizados por el profesor Carbonero. Por otra parte, esa situación de diglosia³⁷ puede perjudicar al niño, sobre todo en sus primeros años escolares.

3.2. Crítica y revisión de los conceptos ortológicos tradicionales

Tenemos, pues, que, frente a la norma culta oficial aparecen las realizaciones andaluzas, a juicio de muchos autores, como compendio de todo tipo de vicios: seseo, ceceo, yeísmo, debilitaciones consonánticas, aspiraciones, trueques, etc. Es, para los mantenedores de dicha opinión, el más descarado ataque que sufre la buena dicción, con el «serio» agravante, constatado rigurosamente, de que, esos hábitos articulatorios, se encuentran muy arraigados y con mucha vitalidad en cualquier rincón de nuestra geografía y en cualquier capa de nuestra sociedad, aunque con diferencias de estimación socio-cultural.

Debe quedar claro que cuando se habla de vicios, incorrecciones, defectos, etc. se está juzgando desde unas coordenadas muy precisas: la norma fonética culta que tiene su actualización en puntos de la meseta castellana. Se desea mantener la unión de los

36. F. MARCOS-MARIN, «La enseñanza del español y sus implicaciones dialectales». *Vida escolar*, n.º 139/140, 1972.

37. FRANCISCO MARCOS MARIN, *Reforma y modernización del español*. Madrid, Cátedra, 1979, p. 34: «Toda situación de contacto lingüístico en el que una variedad lingüística se especializa en unas funciones y otra en otras, con relación jerárquica, se llama diglosia.

Personas como el profesor G. Salvador sí pueden mantener esa dualidad: «Circunstancias especiales y un cierto sentido de mi responsabilidad profesional me han hecho fácil el adaptarme a la pronunciación castellana, el poder pasar a ella, desde la andaluza, con facilidad». «La fonética andaluza y...» p. 186.

hispanohablantes dentro de una modalidad oral, y como paradigma ideal se toma la pronunciación de las personas cultas de la zona central de España.

¿Qué motivos hay para elegir ese modelo?. La lengua es un hecho social que está a disposición de toda la colectividad para satisfacer unas necesidades de comunicación, y el propio sistema de la lengua encierra las diversas opciones escogidas por el hablante para su concreción en actos de habla. Todos estos usos de la lengua son igualmente válidos siempre y cuando realicen su objetivo fundamental: la emisión de un mensaje en condiciones de ser comprendido por el receptor. Entre el sistema de la lengua y el fenómeno de habla situamos la norma,³⁸ pero no una norma prescriptiva sino descriptiva:

«Del amplio dominio del habla, que incluye la totalidad de las realizaciones, se eliminan, al pasar al campo de la norma, todas las actualizaciones que sean variantes puramente personales; se conserva en el dominio normativo aquello común que como tal se comprueba en los actos lingüísticos de la comunidad de hablantes, lo que constituye un modelo repetido»³⁹

Pero razones políticas, económicas..., motivos sociales en definitiva, hacen que una determinada modalidad se rodee de tal prestigio que la sitúa como ejemplo a imitar; pero no hay argumentos lingüísticos, de lingüística interna, que fundamenten esa situación de privilegio.⁴⁰

Para un maestro de EGB que desarrolla su tarea docente en Andalucía la norma de pronunciación considerada válida debe ser aquella que permita ese «uso común» de la lengua del que nos habla el doctor Lamíquiz:

«Es el registro más connatural al niño o al muchacho, el de la charla amigable con sus compañeros, el hablar de la comunicación de sentimientos, la lengua de a diario. Claro está que esta lengua se manifiesta en genuina habla andaluza, en toda su espontaneidad e idiosincracia. Mas aquí aparece ya un primer grado de perfeccionamiento, tarea que compete al profesor de EGB, donde el buen gusto selecciona y perfecciona en un primer tramo»⁴¹

Lo que no tiene sentido es pretender inculcar en los niños andaluces, desde sus primeros años escolares, una pronunciación rara y extraña a sus oídos y a su aparato articulatorio. El profesor pondrá todo su leal saber y entender en oír de labios de sus alumnos hermosas eses en los plurales y en determinadas formas verbales; se esforzará en que capten la clarísima distinción que, gracias a la oposición s/c, se percibe en /kása/ -/kása/; les hará observar la rotundidad de la velar fricativa «jota»; la lateralidad de la

38. E. COSERIU, *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, 1968.

39. V. LAMÍQUIZ, *Lingüística...* p. 72.

40. P. CARBONERO en «Norma...», pp. 138-139 resume los principios que algunos autores de la escuela funcional de Praga emplean para definir la norma estándar.

41. V. LAMÍQUIZ, «Didáctica...», p. 190.

«elle»... Todos sus esfuerzos, los del maestro, serán inútiles; cuando el niño traspase los muros del recinto escolar, más aún, cuando termine de oír las ventajas y delicias de un habla tan hermosa y pura, no sentirá el más mínimo deseo de utilizar ese extraño instrumento: el niño preferirá expresarse como lo hacen sus padres y las personas de su barrio. El poder del ambiente extraescolar es demasiado grande y no se puede imponer nada desde la escuela, sobre todo si, lo que se pretende enseñar, está alejado de su vida y de su propia experiencia. Pienso, en definitiva, que los conceptos ortológicos tradicionales deben ser criticados y revisados; para los andaluces es inútil e innecesaria una norma artificial supuestamente culta, y hemos de buscarle acomodo en nuestra tierra, aunque esto suponga la coexistencia de dos normas dentro de la lengua española, cuestión que no es rechazada por el profesor Alvar.⁴²

Mientras la Universidad investigaba, las hablas andaluzas eran menospreciadas para usos concretos: en la cátedra, en las emisoras de radio, en televisión —salvo la tópica figura del gracioso—... y así hemos estado hasta años muy recientes en los que empiezan a aparecer posturas disconformes con esa marginación y reivindican la utilización sin complejos de la modalidad meridional en cualquier situación. No podía ser de otra manera desde el momento en que la más clara realidad pone en boca del mismísimo ex-presidente de la Real Academia de la Lengua, Dámaso Alonso, la siguiente frase:

«Es absurdo concebir el andaluz como una simple degeneración del castellano»⁴³

El seseo ya fue aceptado como correcto⁴⁴ y el yeísmo debe estar a punto de recibir el mismo tratamiento, según se desprende de una opinión tan autorizada como la del profesor Alvar:

«Pero hoy las cosas han cambiado mucho: concretamente el yeísmo no creo que resulte en ningún sitio manifestación de incultura»⁴⁵

Luego estos fenómenos son relativos, según la norma de valoración aplicada. Así puede ocurrir con otros hechos de habla actualizados en Andalucía que permite la estructura interna del sistema y que los cultos andaluces no sé por qué rechazan. No todos los cultos, por supuesto: un presidente del gobierno y un vicepresidente, entre otros, no pueden ser consideradas personas incultas.

4. ANOTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN ANDALUCÍA

Si primero fueron los lingüistas, y más tarde los sociolingüistas nos vienen hablando de aceptación social, ahora nos toca entrar en liza a los enseñantes del período obligato-

42. M. ALVAR, *Niveles...*, p. 229.

43. Declaraciones efectuadas al Correo de Andalucía, 21-12-78.

44. A. TORTOLO, «La legitimidad gramatical de la pronunciación hispanoamericana». *Antología de lingüística cubana*, II, La Habana, 1977, pp. 171-241.

45. M. ALVAR, «Fonética...», p. 213.

rio de escolaridad. De alguna manera nos tenemos que sentir afectados en nuestro trabajo diario; no podemos permanecer indiferentes y, mucho menos, seguir poniendo zancadillas a nuestras hablas. Hemos de ver cómo facilitamos y potenciamos el mejor funcionamiento de la lengua oral actualizada en la mayor parte de Andalucía. Yo también quiero enseñar una lengua universal llamada español y no una variedad «terrúfiera y empequeñecedora»⁴⁶; pero necesito, por un elemental principio didáctico, partir de una realidad; y quiero, por un elemental respeto a unos usos, contribuir a fortalecer una nueva conciencia del propio hablar. También desde Andalucía y desde las hablas andaluzas puede conseguirse que la lengua gane en «precisión, exactitud y justeza».⁴⁷

4.1. El prejuicio ortográfico

Todo el mundo está de acuerdo en considerar que se ha creado una lengua artificial basada en la escritura, que es una representación secundaria del verdadero lenguaje: el oral. Es necesario ver que la lengua hablada y la lengua escrita, sustituta de la primera, son dos hechos diferentes y no hay razón alguna para que ambos se correspondan; de hecho, esto no ocurre en ningún idioma. Bien es cierto que el español, en su norma culta castellana, muestra una aproximación bastante exacta entre el fonema y su letra representativa, pero sabemos que también tiene desajustes. Pongamos un ejemplo nada rebuscado: así escribimos la palabra «vacaciones» y así la pronuncia mucha gente /bacaθiónes/. Aquí vemos cómo la gráfica «v» representa al fonema /b/ —salvo pedantismos arcaicos o justificados localismos—; después aparece el grafema «c» empleado en dos ocasiones: la primera es el signo gráfico del fonema velar /k/, mientras que el segundo se corresponde con un fonema diferente: el interdental /θ/. Tenemos una misma letra para dos fonemas distintos; es, por lo tanto, un grafema bivalente.⁴⁸ Y así podríamos seguir con muchas muestras más.

Para el francés normativo el problema se plantea con profundos desacuerdos. Así, y no sé si estará completo el esquema, representan nuestros vecinos el fonema /o/ —cerrado—

o	—écho
ô	—impôt
au	—fau
eau	—bateau

Veamos un caso, dentro también del francés, de los múltiples que hay, donde no se encuentra ninguna correspondencia entre la imagen acústica y la gráfica: la palabra

46. y 47. M. ALVAR, «Fonética...», p. 212.

48. En el tantas veces citado trabajo del profesor M. Alvar, «Fonética, fonología y ortografía», p. 223, junto a estos dos valores fonológicos, se señalan cuatro valores fonéticos: [k], [θ], [g], y [œ] —sin entrar en las variantes dialectales—.

«oiseau» se pronuncia /wazó/. También el cero fonético es muchas veces la representación oral de letras en posición final: «mère» —/mèr/—, «mois» —/mwá/—, etc.⁴⁹

Y qué decir de la lengua inglesa, donde es preciso algunas veces deletrear la palabra para poder escribirla. Sin llegar a esos extremos nos puede servir de ejemplo la letra «i»: «is» —/is/—, «five» —/falv/—, «shirt» —/šhoert/—. Por el contrario, en la palabra «teacher» sí aparece el fonema /i/ aunque no esté escrito.

Debe quedar bien claro, pues, que una persona no pronuncia mejor cuanto más acerca el sistema fonológico al sistema gráfico o viceversa;⁵⁰ para quienes piensen lo contrario, no sólo los andaluzes hablan mal, también los ingleses y los franceses cometen similares incorrecciones.

Las hablas andaluzas muestran una gran separación, sobre todo en sus registros más populares, entre la cadena fónica y la cadena gráfica: [erkasaó nopwéhumaénerpwéhto] —el cazador no puede fumar en el puesto—. Cualquiera andaluz podría poner un ejemplo más extremo.

Relacionada con este punto siempre sale a relucir la cuestión de la posible reforma ortográfica. Crear un sistema ortográfico que pueda servir de instrumento a los modos de hablar andaluzes es algo posible, al fin y al cabo toda ortografía es normativa; tampoco olvidemos que, periódicamente, el español ha ido implantando sucesivas renovaciones: los siglos XIII, XVI y XVIII marcan tres hitos importantes.

La renovación alfonsí, primera grafía oficial del castellano, implanta las letras correspondientes a los fonemas desconocidos en el latín: ch, ll, x, (fricativa sorda); sistematiza el empleo de las sibilantes (ç, z, s—, —ss—)... En el siglo XVI se sancionan implícitamente las alteraciones de la grafía tradicional. La Real Academia de la Lengua en el 1726, con la creación del diccionario y el establecimiento de las normas ortográficas, encabeza el movimiento renovador: elimina la «ç»; especializa «v»/«j» para las grafías consonánticas y «u»/«í» para las vocales extremas; la grafía interdental queda en «za, ce, ci, zo, zu»; suprime la «s» líquida (spíritu), —ss—, ph (pharaón), th (theatro); la «x» queda para [ks]; elimina «qu» ante «a»/«o»... También en nuestro siglo ha habido iniciativas individuales y colectivas⁵¹ para simplificar la ortografía, aunque pocas han prosperado.

49. Un método de lectura empleado en Francia, *Le nouveau Sablier 1*, presenta al niño las distintas grafías de un fonema. Por ejemplo:

Quelques cos— an ant anc en ent
tumes de *ial* ans and em

50. T. NAVARRO TOMAS, *Manual de Pronunciación española*. Madrid, RFE, 1970, 15ª edic., p. 8: «Señálese como norma general de buena pronunciación (...) por ser la que más se aproxima a la escritura».

51. Propuesta de la Academia Cubana al III Congreso de Academias en el 1960. En periódicos y revistas dirigidos fundamentalmente a los profesores de EGB aparecen de vez en cuando propuestas nacidas del continuo contacto con la escuela. Sirva como ejemplo el artículo de H. SEGURA SÁEZ, «La reforma de la ortografía», *Escuela española*, 21-9-81, p. 14.

En definitiva, contando con medios, instituciones y autoridades podría intentarse y conseguirse una reforma ortográfica específicamente andaluza. Ya Manuel Barrios, como simple entretenimiento, hizo «su reforma».

Mi postura, en este punto, coincide totalmente con la del novelista y profesor José M.^a Vaz de Soto:

«¿Para qué esa ortografía?. Sólo le veo una ventaja: puesto que sería una ortografía más fonética, los niños andaluces no tendrían que esforzarse tanto como ahora en aprenderla. Todo lo demás son inconvenientes, y muy especial la ruptura, de incalculable consecuencias, que ello supondría no sólo con los castellanos, sino con los otros pueblos de lengua española».⁵²

Lo que ya no vería tan mal sería realizar pequeños retoques válidos para todos los usuarios del español: unificar las grafías b-v, eliminar las haches, diferenciar claramente el uso de g-j, etc. Nuestros jóvenes alumnos nos lo agradecerían bastante y no plantearían —estos retoques— graves problemas por la desaparición de las diferencias entre homónimos no homógrafos, ni afectaría a la etimología como realidad histórica. Que estas pequeñas renovaciones son posibles nos lo dice explícitamente don Manuel Alvar:

«El problema fonético de la ortografía no está en ninguna revolución, sino en las posibles evoluciones, como las de Alfonso el Sabio o Nebrija, o las académicas del siglo XVIII o de 1952».⁵³

Puede que alguien piense que la ortografía no tiene mucha importancia, y puestos ya a facilitar el trabajo a los niños sería mejor que cada uno escribiera como pudiera. Son, porque de hecho existen, aquellos que se preocupan sobre todo del contenido del mensaje escrito; pero baste conocer cómo se realiza el acto mecánico de la lectura⁵⁴ para rechazar abiertamente esta postura: la escritura dejaría de ser instrumento útil para poder comunicar un mensaje.

La reflexión escolar y didáctica que cabe hacerse ante la realidad lingüística andaluza es que no se puede enseñar a leer y a escribir de idéntica manera a un niño andaluz que a otro burgalés, por ejemplo. Al niño burgalés le bastará en muchas ocasiones con echar mano de su memoria fonética para escribir la palabra; una memoria fonética que, grabada en la escuela, recibe como refuerzo su uso habitual tanto individual como colec-

52. J.M.^a VAZ DE SOTO, *Defensa del habla andaluza*. Sevilla, Edisur, 1981, p. 107.

53. M. ALVAR, «Fonética...», p. 228.

54. R. ESQUER TORRES, *Didáctica de la Lengua Española*. Madrid, Ediciones Alcalá, 1968, p. 111: «Esto supone que la lectura no se hace letra por letra, sino reconociendo las palabras por su configuración, adivinándola un poco, por su dibujo, longitud, comienzo o final, algunas letras relevantes por salirse por encima o por debajo de la línea (...) Con cierta frecuencia el ojo realiza movimientos regresivos, para identificar palabras no bien captadas...»

tivo. Esa no es la situación en que se desarrolla el proceso de aprendizaje del niño andaluz, como veremos en otro momento.

4.2. Escalas de dificultades ortográficas

Debemos ser conscientes de las dificultades ortográficas con las que tropiezan nuestros alumnos y no escandalizarnos de sus errores; es que se encuentran en una situación claramente desfavorable con relación a los niños de otras zonas de España.⁵⁵ Sospecho, porque no tengo datos suficientes, que los niños franceses y sobre todo los ingleses tardarán largos años en dominar su sistema escrito; pues algo parecido les ocurre a los jóvenes andaluces. Y para paliar, en parte, esa desventaja, hemos de empezar a hacer nuestras propias escalas de dificultades ortográficas.

En los Programas Renovados para la EGB publicados hace unos años y en el apartado dedicado a la ortografía se formulan una serie de objetivos válidos para Andalucía, pero incompletos: dichos programas no recogen los errores ortográficos peculiares de los hablantes andaluces —con esto no pretendo criticar los programas porque, lógicamente, sus autores se dirigen a todos los hablantes del español normativo y no entran en aspectos regionales, la crítica iría, en todo caso, hacia los docentes que quieran aplicarlos mecánicamente—.

Así, los mencionados objetivos están en función de los errores empíricamente detectados, pero mirando exclusivamente hacia y desde la modalidad culta y oficial española. Esto explica que no dediquen atención alguna al empleo de las letras «s-c-z», por ejemplo; porque nadie se imagina a un vallisoletano diciendo «/corísol/» sino «/corí~~o~~/», luego no tiene dudas si es «s» o «z» lo que debe escribir; sin embargo, al niño andaluz se seante o ceceante —y al no tan niño— este problema le plantea sus interrogantes. Es obvio, por lo tanto, que para el habla andaluza hemos de tener nuestra propia tabla de dificultades sacada del vocabulario usual del niño.⁵⁶ Evidentemente que ante la falta de nivelación fonética la confección de estas tablas debe ser labor de los departamentos de lengua de cada colegio.

A continuación paso a comparar, sin ánimo de agotar el tema, las clases de errores más frecuentes según tres normas:

55. J.M.^º VAZ DE SOTO, *Defensa...*, p. 125: «Es indudable que un andaluz, un canario o un hispanoamericano ha de cometer estadísticamente más faltas de ortografía que un castellano de su mismo nivel cultural (...) A la hora de calificar, si a un castellano se le aprueba con tres faltas de ortografía, a un andaluz de Sanlúcar deben permitírsele por lo menos seis. Otra cosa sería injusta y discriminatoria».

56. C. DÍAZ CASTAÑÓN, *Vocabulario Básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza*. CE, Univ. de Oviedo, 1978.

M. LORENZO, *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid, Cicel-Kapelusz, 1980.

**NORMA CULTA
ESPAÑOLA**

**NORMA CULTA
ANDALUZA⁵⁷**

**SEGUN MI EXPERIENCIA
PERSONAL**

1. Dificultad b-v	b - v	
2. " g - j	g - j	g-j-∅
3. " r - r r	r - r r	r-rr-l
4. " h - ∅	h - ∅	h-∅-j
5. " y - l l	y - l l	y-ll
6. " s - c - z	s - c - z	s-c-z
7. " - s - ∅	- s - ∅	cons. final -∅
8. "		∅-d (intervocálica)

Ejemplos de mi experiencia personal encontrados en colegios de la sierra Norte occidental sevillana:

2. lagartia, inacia (gimnasia)
3. armejás, purmón, armanaque, saltén
4. jierro
5. Ilerva, lIegua, arrollos (las dos últimas recogidas en el Castillo de las Guardas, zona distinguidora).
6. calcetines, calsonsillo, zerveza, servesa
7. perdice, arro, chofe, nari, logitu (longitud)
8. fidedos, deo, ganao, pecao (pescado)

Podría señalar otras palabras como «aguelo», «gufanda», «furboneta», «lamea» (alameda, consecuencia de expresiones como «/bámohalalaméa/...»). Caso muy curioso lo presente la palabra «salchicha» que me la he encontrado escrita de estas dos maneras: «salsicha» y «chalchicha». La pérdida de la oclusión en la palatal y una pequeña variación en el punto de articulación de la «ese» está originando una confusión entre ambas.

Otro caso curioso lo forman aquellas palabras que han tenido un aprendizaje oral, fundamentalmente, y que no han sido contrastadas suficientemente con su imagen gráfica. Desde antes de entrar en el colegio los niños han oído y empleado la palabra «gimnasia». Pues bien, en cierta ocasión les dije a mis alumnos del Ciclo Medio (3º, 4º y 5º) que escribieran palabras relacionadas con los juegos y los deportes. De un total de 30 niños, diez se atrevieron —y digo se atrevieron porque creo que casi todos lo pensaron, pero vieron demasiadas dificultades— a escribir «gimnasia». Este fue el sorprendente resultado: innacia, hiznacia, gipnacia, gisnasta, gicnacia (tres niños se deciden por esta forma), jimnacia (dos niños), jimnasia. Ni uno solo escribió correctamente la palabra. Y rea-

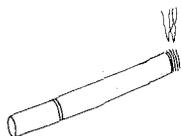
57. A la hora de definir esa posible norma culta andaluza he tomado como base los estudios anteriormente citados del profesor de la Universidad de Sevilla Don Pedro Carbonero, que no contradicen globalmente, sino que añaden rigor y precisión lingüística a los artículos de carácter divulgativo escritos por Vaz de Soto en el diario ABC de Sevilla durante el mes de Enero de 1978. Más tarde, estos y otros artículos fueron recogidos en el libro ya citado: **Defensa del habla andaluza**.

lizando la misma prueba en el Colegio Público del Castillo de las Guardas me encontré una forma irreconocible: inacia.

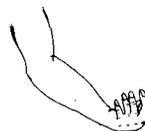
En la palabra «rugbi», cinco niños intuyen que entre la «u» y la «b» deben colocar alguna letra: rusblin, rucbin, ruzbi, rusbi, rubbi; dos optan por rubi, y sólo uno pone rugbi (¿suerte?, no sé; es un niño poco inteligente, pero muy aficionado a los deportes).

La misma prueba constaba de otros centros de interés que me permitieron observar otras formas gráficas: aerfas (adelfas), laera (ladera), armóndiga (albóndiga), juega (huelga), jabas con vino de la Rioja, maca (hamaca), sotea, (azotea), helicótero / alicóste-ro / elixcoctero / elicóntero, yrafas (jirafas), guitre (buitre), nari / narid / naric, estijeras (tijeras)...

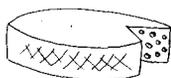
Me detengo ahora en comentar una prueba aplicada a alumnos del Ciclo Inicial de mi Centro —Las Pajanosas— y que me sirvió para observar estos aspectos ortográficos:



Escriben SIGARRO 10 niños
CIGARRO 9 niños
TUBO 1 niño



BRASO 11 niños
BRAZO 2 niños
MANO 6 niños
DEDOS 1 niño

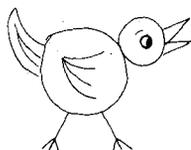


Escriben QUESO 19 niños
QUEZO 1 niño



PAYASO 16 niños
PAYAZO 1 niño
CARICATO 2 niños
MUÑECO 1 niño

(Ahora no tomo en consideración el empleo de «y» o «ll»)



Escriben POLLITO 17 niños
PAJARO 3 niños



LLAVE 19 niños
YAVE 1 niño

(No señalo las veces en que aparece escrita con «b»)

—En la palabra PAYASO

PALLASO 11 niños

PAYASO 6 niños



Sólo 5 niños reconocieron el dibujo: 4 escriben BOLSO y 1 BORSO.



ARBOL 18 niños (1 arvo)

ALBOL 1 niño



Escriben BOCADILLO 15 niños

BOCAILLO 1 niño

PAN 2 niños

TORTUGA 2 niños



OJOS 12 niños

OJO 3 niños

LOSOJO 1 niño

PALLASO 1 niño

CABEZA 1 niño

Si consideramos exclusivamente estos datos, podríamos llegar a los siguientes resultados estadísticos:

seseo / ceceo

- El 50% emplea s en lugar de c
- El 55% emplea s en lugar de z
- El 5% emplea z en lugar de s (quezo, payazo)

Se observa una clara tendencia a utilizar el grafema S, pese a que la mayoría de los niños son seseantes-ceceantes. De ahí que las palabras que lleven «Z» o «C» (*/θ/*) presenten mayor dificultad, como lo demuestran los porcentajes de los usos correctos:

- cigarro 45%
- brazo 10%
- payaso 90%
- queso 95%

yeísmo

- el 55% emplea ll en lugar de y
- el 5% emplea y en lugar de ll

Al igual que ocurre en un estudio realizado con niños de Albacete, que más tarde comentaré, estos pequeños del Ciclo Inicial se inclinan hacia el uso de la «ll». Por este motivo hay que prestar más atención a las palabras que se escriben con «y».

Usos correctos:

- pollito 85% (ningún uso incorrecto)
- llave 95% (5% incorrectos)
- bocadillo 90% (ningún uso incorrecto)
- payaso 30% (55% incorrectos)

trueque r / l

La palabra «bolso» era muy adecuada para encontrar el uso de «r» por «l», pero no sé por qué a los niños les ha resultado difícil identificar el dibujo. De todas formas creo que podemos considerar esta sustitución muy arraigada en la población escolar. Sin embargo, el caso contrario es menos frecuente, y quizá sea válido el porcentaje obtenido:

- el 10% emplea l en lugar de r.

eliminación de —s

- el 20% elimina la —s final.

Esta prueba que estoy comentando fue completada por una historieta muda formada por seis viñetas que servían para contar una historia. Lo más destacable está en las faltas de concordancia: 13 niños (el 65%) caen una o más veces en ese error:

- unos niño
- estan alegre
- unos niños que esta jugando
- dos niños estasentao
- otro dos sentado
- otro niños
- niños sentado
- un niño y una niña esta jugando
- etc.

Una frase que solamente la escribe bien una niña (hija de un Cabo de la Guardia Civil que llevaba un año en el pueblo) es la siguiente:

- «Un hombre les está...» (En la viñeta se ve a un hombre hablando con dos niños)
- Los seis alumnos que construyen esa misma oración escriben:
un hombre le esta...

Reconozco mi ignorancia total en el campo de la estadística, y por ello no sé cómo pueden incidir en los tantos por cientos indicados en el grupo de alumnos que, por ejemplo, escriben «caricato» o «cara» en lugar de «payaso» u «ojos». Además, de la prueba que en su día se les aplicó, sólo he tenido en cuenta los dibujos que pudieran dar origen a errores ortográficos provocados por su pronunciación andaluza.

¿Qué validez pueden tener unos datos estadísticos referidos a la ortografía?. Habría que profundizar mucho en el tema para dar respuesta con un mínimo de seguridad. Ahora mismo creo que no es posible llegar a cifras fiables. El mismo niño que escribe «payaso», «cabeza» y «descansado», unos segundos después escribe «descanzado». Otro niño pone «sentao» y más tarde «interesado». Un tercero cae en una falta de concordancia «niños sentado», pero al poco rato nos encontramos con «niños cansados»...

Aunque, sin rigor estadístico, sí puede ser práctico para los maestros comprobar fenómenos como esa tendencia a elegir «s» y «ll», frente a «c/z» y «y».

En la tabla de dificultades presentada al principio de este punto solamente he tenido en cuenta la neutralización de grafemas que el niño realiza al trasladar a la escritura la lengua hablada en su medio. A la hora de ser exhaustivos habría que recoger los errores debidos a influencias paradigmáticas y sintagmáticas; habría que reseñar también los errores producidos por síncope, epéntesis, metátesis, asimilación, etc.; pero todo ello sería motivo de un estudio mucho más extenso del que pretendo hacer. Sí quiero mencionar una tesis doctoral⁵⁸ leída en la Universidad de Murcia que estudia las faltas de ortografía en niños de Albacete. Los resultados obtenidos muestran una clara diferencia con relación a los que nosotros aportamos; claro que para un andaluz de Úbeda (Jaén) esas diferencias serían mínimas.

El mencionado trabajo recoge diversos tipos de errores:

- Omisión y uso indebido de la «h»
- Ejemplos de epéntesis: «tradicción», «nos hemos idos»
- Confusión b/v, g/j...

Sin embargo, la eliminación de la —s (final) la registra en muy pocos casos: «amigo, dame tre panes» (por tratarse de un único caso de este tipo —comenta la autora del estudio— no podemos tenerlo en cuenta como característica de la escritura de esta niña). Otro niño, de ortografía calificada como «regular» escribe: «muchos oficio». Sólo el último niño de la muestra (9 años, PC 90, CI 121, calificación ortográfica «muy mal») cae en errores tales como «almario», «Covilco» (por Covirco, nombre de un edificio muy conocido por los niños), «guerfanito», «empotraos»... Únicamente él confunde y/ll, con predominio de la ultracorrección, contraria al yeísmo: «allude», «plalla», «lla», «yamamos»... (este mismo comportamiento, como se recordará, lo he comprobado en mi entorno esco-

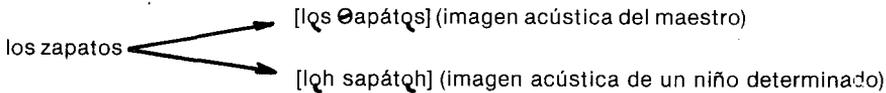
58. C. AGULLO VIVES, «Consideraciones en torno a la ortografía». CAUCE, n.º 3, Sevilla, 1980, pp. 263-291.

La grafía y el sonido son dos factores íntimamente relacionados entre sí: son las dos caras de un mismo proceso. El sistema ortográfico que va a ser aprendido por el niño debe estar fundamentado en el sistema fonético-fonológico correspondiente. Es necesario afianzar, dentro de sus posibilidades,⁵⁹ la lengua hablada del niño a fin de cimentarle el sistema gráfico, conduciéndole en este aprendizaje de tal manera que el propio alumno vaya descubriendo las relaciones establecidas entre ambos:

«La buena ortografía, como la buena pronunciación, es un conjunto de hábitos que no se adquieren más que con el ejercicio. En el hombre que tiene costumbre de leer y escribir, la imagen gráfica vive asociada a la imagen acústica de la palabra; y en la firmeza en que se logre esta asociación consistirá el éxito de los métodos empleados para la enseñanza de la ortografía.»⁶⁰

Y el caso es que en Andalucía este principio pedagógico se olvida total o parcialmente. La escuela actúa frente al niño con una pronunciación que no es la suya, ni la que va a emplear en su vida, y nunca llega a ver nítidamente qué letra corresponde a qué sonido (no vendrá mal aclarar que me refiero a determinadas letras y sonidos, y que no hablo de ese grupito de alumnos, asombro de las aulas, que, sin saber cómo ni por qué, lo aprenden todo). Al niño andaluz se le hace trabajar desde que entra en la escuela con dos imágenes acústicas que le producen continuas interferencias y le complican su aprendizaje: una imagen acústica es la suya, la de su realidad más inmediata, que deberá ser corregida en parte, pero jamás con una segunda imagen extraña y sin posibilidades de practicarla en su vida diaria.

Pongamos un ejemplo:



En el alumno hay, sin seguridad alguna, dos secuencias fónicas para una misma secuencia gráfica, y bien se ponga a leer o a escribir aparecerán las ya citadas interferencias. Si el profesor le dicta «correctamente» la palabra, hay pocos problemas; las vacilaciones y los cruces surgirán cuando el niño tenga que escribir solo un texto libre, entonces saldrá por donde menos se espere: calsoncillo, carzoncillo, carzoncillo, calsoncillos... Más que hablar de una memoria auditiva defectuosa, habría que precisar las perturbaciones que una deficiente didáctica escolar provoca en unos niños normales.

59. «Naturalmente sería absurdo pensar en que cada parcela del mundo hispánico enseñara el español normal de la zona y no, cuando menos, la modalidad inteligible en toda la nación. Pero no menos absurdo será imponer un tipo de pronunciación —o de léxico— que ha sido rechazado por la comunidad tras cuatrocientos años de castellanismo oficial. Por eso parece lógico conocer cuáles sean las modalidades locales que esos hablantes van a necesitar. Al menos en un primer nivel, la lengua que van a aprender se conformará con la norma habitual de la región». M. ALVAR, *Teoría lingüista...*, p. 140.

60. S. GILI GAYA, *Ortografía práctica española*. Barcelona, Biblograf, 1966, p. 5.

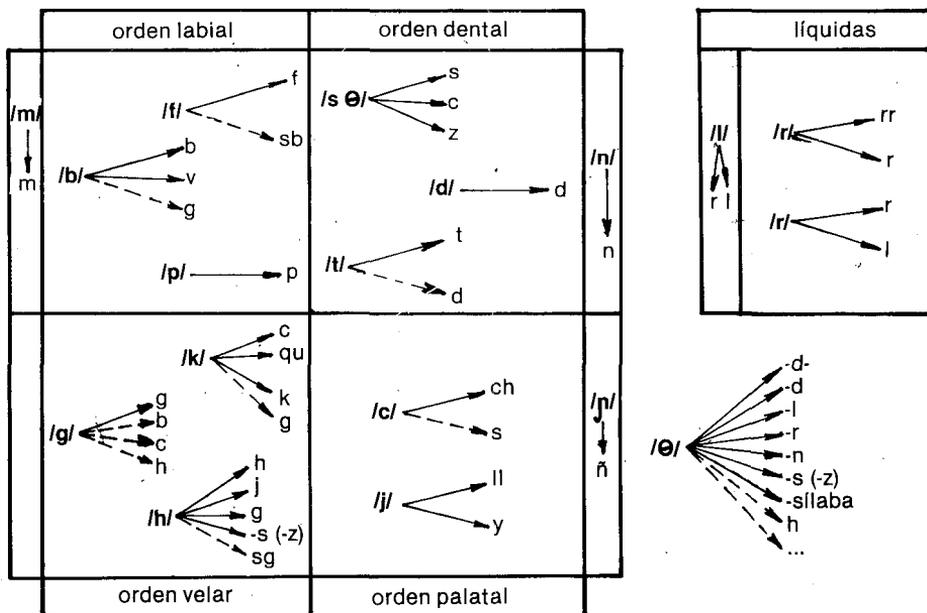
También los fenómenos de ultracorrección, tan frecuentes entre ciertas personas de las capas populares y en determinadas circunstancias, están motivados por este cruce de imágenes: es el típico «bacaladó de Bilbado». Si resulta poco elegante decir /yebáol/, /paseáol/, /paráol/, etc. porque debe decirse /yebádo/, /paseádo/, /parádo/ —argumentará el hablante popular— ¿quién no le coloca la «d» a bacalao y Bilbao para demostrarle a ese culto andaluz, o a ese bien hablado castellano que uno sabe lo que se trae entre manos?

Hoy podemos colocar una base científica, y por lo tanto comprobable, a los puntos claves que determinan las dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura:⁶¹

- a. La frecuencia comparada con la que se usa cada letra en la escritura normal.
- b. la relación que siempre existe en la escritura alfabética entre la letra y el sonido (o los sonidos) que ésta intenta representar.
- c. La comparativa facilidad o dificultad del esfuerzo físico para realizar el trazado de cada letra.

Es el segundo punto el que cae dentro del tema que estoy desarrollando y el que me obliga, junto a todo lo expuesto, a presentar las correspondencias entre el sistema gráfico —único para todo el español— y el conjunto de rasgos fonéticos-fonológicos con vigencia, mayor o menor, en Andalucía.

CORRESPONDENCIAS FONEMA-GRAFIA



En el cuadro anterior he indicado con una flecha continua las correspondencias que más frecuentemente se registran en las escuelas andaluzas; con la flecha discontinua quiero señalar unas correspondencias menos usuales, y en algunos casos rarísimas, pero que también han de ser tenidas en cuenta.⁶²

Hecha esta aclaración, paso a ejemplificar lo representado gráficamente, prestando atención sólo a los aspectos más propiamente andaluces, sin querer indicar con ello que sean exclusivamente andaluces:

/h/

hasa, jurel, gente, tres, luz, juzgado, mohoso, reja, coger, asco, rebuznar

• La s— explosiva y la —r implosiva pueden tener una realización aspirada: nosotros, invierno.

/s/ - /θ/

silla, zapato, cigarro, casa, brazo, hacer

/ʝ/

vereda, coged, árbol, cavar, maíz, azada, lagartija...

/g/

gusano, abuelo, cuchillo, huérfano

/b/

bellota, agujero, vaca

/k/

casa, queso agacharse

/t/

pato, esparadrapo

/j/

calle, payaso

/f/

café, desbaratar

/c/

coche, salchicha

Hay otros muchos aspectos que quedan fuera de estos esquemas. He aquí, para concluir este apartado, algunos ejemplos:

- Prótesis vocálica: «amarrón» («a», vocal protética por excelencia)
- Prótesis consonántica: «burraca» (por urraca)

62. En los casos del seseo /ceceo y de la aspiración sigo, con pequeñas modificaciones, los casi exhaustivos esquemas que presenta don Manuel Alvar en «Fonética...», pp. 224-225.

Me encontré con este interesante artículo en el 1982, cuando ya hacía tres años, en la primavera de 1979, que yo había expuesto ante un numeroso colectivo de maestros unos esquemas parecidos.

Otros cuadros muy completos se encuentran en el trabajo de Marta MATA, **Cuadros de fonología castellana para la enseñanza de la lectura y la escritura**. Barcelona, Bibliograf, 1978.

- Prótesis silábica: «estijeras» (por tijeras)
- Aféresis: «sotea» (por azotea)
- Metátesis: «endisión» (por inyección)
- etc.

5. BREVES REFLEXIONES SOBRE LA INTEGRACION DE LOS PROGRAMAS DE HABLA ANDALUZA EN LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO

En la escuela actual conviven diversos métodos para la enseñanza de la lectura y de la escritura;⁶³ todos ellos con sus ventajas e inconvenientes; pero no es mi intención entrar en esa vieja «querrela de los métodos», sólo quiero plantear algunas consideraciones sobre ellos teniendo en cuenta la situación lingüística andaluza.⁶⁴

5.1. Los métodos sintéticos: sugerencias y propuestas

Los diferentes métodos sintéticos tienen su concreción en las tradicionales CARTILLAS: instrumentos para que el niño demuestre su adquisición lectora y el profesor tenga oportunidad de comprobarlo.

Veamos, a título de ejemplo, una cartilla que cuenta con mucha aceptación entre los partidarios de los métodos silábicos: MÉTODO FOTOSILABICO PALAU. Parte de la sílaba para llegar a formar palabras y, más tarde, construir frases; busca apoyos asociacionistas —en este caso dibujos— para la memorización de los signos gráficos y de su pronunciación. Sus autores presentan juntas las letras que tienen el mismo sonido:

63. Cualquier manual escolar recoge una abundante bibliografía sobre el tema. En principio, sólo voy a destacar dos obras colectivas realizadas por profesionales que han sabido conjugar la preocupación teórica con el trabajo diario de la escuela:

—La enseñanza de la lectura, Primer Concurso de Experiencias Escolares, Madrid, Santillana, 1979.

—Cuadernos de Pedagogía, n.º — 96, Barcelona, 1982.

64. Un lingüista de prestigio, André Martinet, aporta sus grandes conocimientos para facilitar el aprendizaje de la lectura y de la escritura a los niños franceses. «Peut-on se passer de l'orthographe pour écrire le français? C'est la question qu'un groupe d'enseignants réunis à Yerres, dans l'Essonne, en juin 1970, avait posée à André Martinet. Sur sa réponse affirmative, on lui demanda de préparer un système de graphie faisant abstraction de toutes les complications orthographiques, c'est-à-dire se modelant sur l'usage oral de la langue». *Vers l'écrit avec alfonic*, Paris, Classiques Hachette, 1983, p. 7.

Algunas características del alfabeto ALFONIC:

- Les lettres qui ne se prononcent pas ne s'écrivent pas.
- Ce qui se prononce de la même façon s'écrit de la même façon.
- Chacun écrit en alfonic ce qu'il prononce.
- En alfonic, /h/ correspond au son du ch. Lorsqu'il n'est pas précédé de c, le h de l'orthographe disparaît...

Veamos para terminar, un texto escrito en «alfonic»:

ALFONIC

le grxnwy ci sôt:
pwr le fer sôte
il fo apuiye avec l'êndecs
sur lx pli e rxlahe
tw dx suit
vw pwve fer un
cwrs dx grxnwy

GRAFIA TRADICIONAL

Les grenouilles qui sautent:
pour les faire sauter,
il faut appuyer avec l'index
sur le pli et relâcher
tout de suite.
Vous pouvez faire une
course de grenouilles

su hijo dibujó
 una hojita roja.
 julio baja la jaula.
 gitana, jinete, paja,
 ojo, ajo, eje, jaula.



la vieja tiene joya.
 sube ese botijo rojo.
 ese gitano baila la jota.



Lo que no comprendo es el motivo por el que no hacen un desarrollo similar de las grafías «b-v». Esta falta de coherencia sospeché que habría sido corregida en alguna otra cartilla y, por fortuna, di con ella: cartilla primera ESTRELLA.⁶⁵



Lita va al bote.
 Veo el palo.
 Beti, toma tu vela.
 beba, pavo, ave, lobo

B V Ba-Va Be-Ve Bi-Vi Bo-Vo Bu-Vu

Ve o la vela.
 Beti, Bibí y Títo.
 Be to vio el lobo.



Y, ante mi sorpresa, pude comprobar que también es coherente —creo que intencionadamente— con la realidad social del yeísmo, y por eso una para su enseñanza los grafemas «ll-y»:

65. Editorial Santillana, Madrid, 1980, pp. 12-13.

ll y ll y
 llaya llaje llayi llayo llayu
 LLaYa LLeYe LLiYi LLoYo LLuYu



¿Llora Yolanda?
 Sí, quiere la llave.
 La llave está en la mesa.

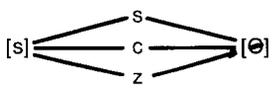
Ll Y LLa-Ya Lle-Ye Lli-Yi Llo-Yo Llu-Yu
 -¿Me has llama do tú?
 -Sí; mira a Yo lán da en la calle.
 -Y allí a bajo se ve el valle.
 ye so, yo do, yo-yó, si lla, he bi lla

LLA LLA LLA LLA LLA EL QUE FUE A SEVILLA
 YA YA YA YA YA PERDIÓ SU SILLA.

Esto da por implantado el yeísmo en todo el ámbito hispanohablante, supuesto que es falso, pero sí refleja la realidad andaluza —salvo los casos que todos conocemos—.

De igual manera que los autores de estas cartillas reúnen las grafías «g/j», «b-v», «c/q» y «ll-y» para favorecer, según su criterio, el aprendizaje, así deben también reunirse para nuestro propósito las letras que en las hablas andaluzas tienen la misma pronunciación:

- | | |
|-------|---------|
| SApo | ZApto |
| SEta | CEreza |
| SILla | CLgarro |
| SObre | ZORro |
| SUBir | ZUMo |



Si el sistema de la lengua permite la igualación que supone el seseo y socialmente ha sido aceptado, la escuela debe ser consecuente con ello. Ya sé que el ceceo no ha recibido el visto bueno social ni oficial; pero no encuentro razones lingüísticas ni didácticas que me hagan rechazarlo tajantemente en determinados ambientes socioculturales. Como tampoco rechazo, por supuesto, las medidas que, en cursos superiores de la EGB, se tomen para intentar que el alumno realice la distinción y se capacite para dominar otros registros.

Otros maestros introducen pequeños cambios en los métodos sintéticos. Es el caso de Rosa Font Fuster⁶⁷ que inicia la enseñanza de cada letra por medio de un cuento. Así hace la presentación de la letra «v»:

«También la letra «b» tiene una hermana (...) Una mañana al despertar, se dio cuenta que su hermana mayor se había marchado sin decirla nada.

66. En el ejemplo he colocado las mismas palabras que utiliza el sistema Palau.
 67. R. FONT FUSTER, *Metodología del ritmo musical*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1980.

Entonces ella (la uve) salió al camino y, siguiendo las pisadas que su hermana había dejado sobre la arena unas horas antes, llegó hasta la casa de las vocales. Llamó, y cuando le abrieron la puerta, ella abrió la boquita y dejó oír su voz: «v» (sonido de la uve). Oh!, exclamaron todas las que estaban junto a la puerta, esa letra tiene la misma voz que la «b»⁶⁸

En Andalucía el parentesco está algo más complicado, como puede observarse en el cuadro de las relaciones grafía-fonema. La «y» y la «ll» se han hermanado; y ese mismo cuento se podría aplicar a las hermanas Ese, Zeta y Ce —aunque esta última es hermana «por parte de padre» de Ka y Qu—.

Siguiendo por este camino muchos maestros se encontrarán con otras dos hermanas: —r/—l en situación implosiva. ¿Qué hacer?. Ya mi famoso colega encontró la respuesta: «zordao, barcón y mardita zea tu arma se escriben con ele». Este trueque nos lo encontramos muchos maestros muy arraigado entre nuestros alumnos; pero un mínimo nivel de instrucción lo elimina. De cualquier forma no veo tan disparatada la solución que da el caricaturizado profesor; pensemos que hoy la mayoría de los maestros andaluces decimos a nuestros alumnos que «bayena, gayina y siya se escriben con eye» (otros dirán que se escriben con las dos eles). Sí será una postura disparatada para aquellos compañeros que todavía distinguen en la escuela «vaca» y «baca».

El problema de trabajar con los métodos sintéticos está en el deseo, más que en la necesidad, de no dejarse atrás ninguna combinación silábica, y esto complica de tal manera la enseñanza que no sabe uno por dónde salir. Pienso en la —d— cuando va entre las vocales «a» - «o». En este caso la letra se corresponde al cero fonético —en la mayoría de los hablantes y en la mayoría de las situaciones—; (caso diferente es cuando aparece entre «i» - «o») y se le podría aplicar el mismo cuento que Rosa Font utiliza para la «h»: el encuentro de las simpáticas vocales con una vergonzosa letra que no responde nada porque no tenía voz. Claro que nuestra «d» sí sabe decir su nombre en otras ocasiones.⁶⁹ También veo la dificultad de enseñar algunas sílabas inversas y trabadas: as, dos⁷⁰ ... Por su-

68. R. FONT FUSTER, *Metodología...*, p. 229.

69. En cierta ocasión fui a la clase de preescolar de mi colegio, en la aldea de Las Pajanosas —perteneciente al término municipal de Guillena (Sevilla)— y la maestra había dibujado un nido en la pizarra. Empecé a hablar con un pequeño y le dije que allí se escribía «nido». El niño me replicó que aquello era un «nio» y no un «nido». El dibujo coincidía con la realidad, una realidad muy vivida en su ambiente rural; pero la palabra que yo pronuncié no le resultaba conocida ni la asociaba al objeto dibujado.

70. Un método de lectura muy empleado, según tengo entendido, entre los maestros más tradicionales en Francia es *Je saurai lire vite... et bien*, París, Hatier, 1977.

He aquí cómo presenta algunas palabras:

- la locomotive fume et file vite
é
- odile est la petite camarade de débé
è
- le coq se lève tôt: il di cocorico
è o
- des radi, pauvre

puesto que puede hacerse con tal de que profesores y alumnos lean y hablen según la pronunciación más generalizada en el entorno escolar:

«Pédagogiquement, il faut tenir compte des différences de prononciation selon les régions, et ne pas tenter de modifier une prononciation régionale au nom d'une prétendue norme phonétique (bien sûr, il y a des défauts individuels de prononciation qu'il est souhaitable de corriger). Ainsi le mot «lait» est prononcé, selon la région, /le/ ou /lE/, et les deux prononciations sont aussi «correctes» l'une que l'autre».⁷¹

5.2. Los métodos analíticos: sugerencias y propuestas

El reproche más grave que cabe hacer a los métodos sintéticos es el hecho de que pretendan ignorar que la segmentación de lo escrito y de lo oral es distinta; y si bien el español normativo tiene unas características fónicas que pudieran adaptarse bien a este tipo de métodos, no ocurre lo mismo con las hablas andaluzas. En muchas escuelas de nuestra región sería tal vez más útil el método analítico (global o natural):

«Con el método global el niño procede captando globalmente lo escrito. Tal como procede siempre el lector adulto capaz. El hecho de apoyarnos con prioridad en la significación y utilizar la capacidad sincrética da al método natural una característica ideovisual, que se adapta a cualquier idioma y que es útil especialmente con los que no son fonológicos, en que cada sonido puede tener distintas formas gráficas, distintos vestidos.»⁷²

También, naturalmente, los maestros que emplean estos métodos deben conocer la realidad hablada en Andalucía para realizar las oportunas modificaciones en su actuación frente al niño.

La guía didáctica del libro «Viajemos con el circo»⁷³ hace el estudio de NIÑO-S y SU-S a partir de las palabras ya conocidas: NIÑO y SU. Aconseja a los maestros que pronuncien NIÑO y a continuación NIÑOS, marcando mucho la S final. ¿Qué hay de distinto? —se le pregunta a los niños— (la ese). ¿Cómo la escribiremos? (añadiendo la «s»).

Estos consejos son útiles en grandes zonas de España, pero entre los andaluces no tienen sentido. A este respecto aclara Marta Mata:

«En el castellano en Andalucía, esta S será marca gráfica del plural, pero se pronunciará sólo académicamente, mientras en general dará lugar a una aspiración (ómbreh) o a una abertura de la e (ómbRE), que son; la una y la otra, marca fonética del plural en este caso. La idea del plural será, en Andalu-

71. *Le nouveau Sablier 1. Initiation a la langue écrite*. París, Hatier, 1977, p. 4.

72. J. ALCÓBE, «El método natural de la lectura y la teoría de Foucault». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 96, 1982, p. 20.

73. Equipo de maestros de L'Avet, Barcelona, Casals, 1979, p. 244.

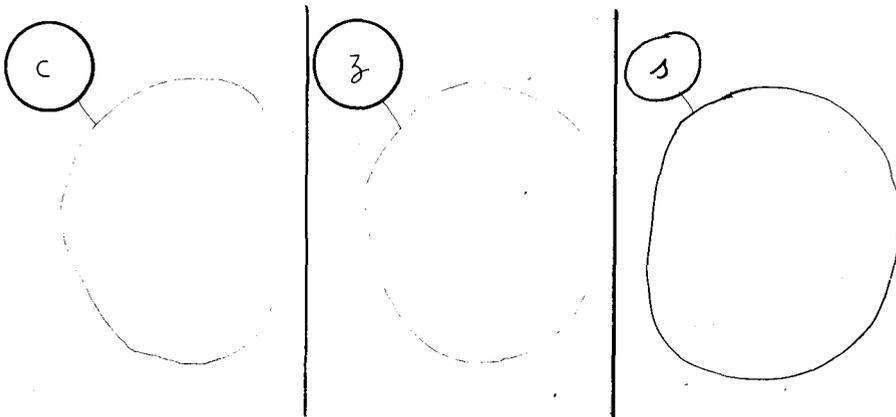
cía, el nexa que unirá una grafía, S, y unos sonidos (h) (E) bien alejados, y es la idea que debería presidir el aprendizaje científico de la ortografía en este caso; todo esto es lo que la fonología nos permite hoy afrontar.»⁷⁴

Ese aprendizaje científico de la ortografía, y al mismo tiempo de la lectura y de la escritura, tampoco es tenido en cuenta en otros casos dentro de las escuelas andaluzas.

Veamos ahora una propuesta clara y coherente centrada en una cuestión muy puntual: la distinción ortográfica entre «s-c-z». Estas tres grafías, cuando se corresponden con un único fonema, /s/ o /θ/, y en función de la implantación que el seseo, el ceceo o la distinción tenga en la comunidad escolar, deben recibir igual tratamiento que las letras b/v o j/g. El niño, desde el principio, debe enfrentarse con esas dificultades ortográficas para memorizar y automatizar su empleo en palabras de su vocabulario usual. En primer lugar debe pronunciar claramente la palabra (percepción auditiva) siguiendo su norma ambiental, más tarde observará detenidamente la grafía (percepción visual) y, finalmente, la escribirá (motricidad). La insistencia continua en la fijación visual frente a la realización oral favorecerá el uso correcto de las letras.

Dentro de cualquier técnica didáctica cabe programar una gran variedad de ejercicios que tengan como objeto fundamental afianzar la distinción gráfica de estos fonemas polivalentes. He aquí unos ejemplos:

- a. Escribe cada una de estas palabras dentro del conjunto correspondiente.

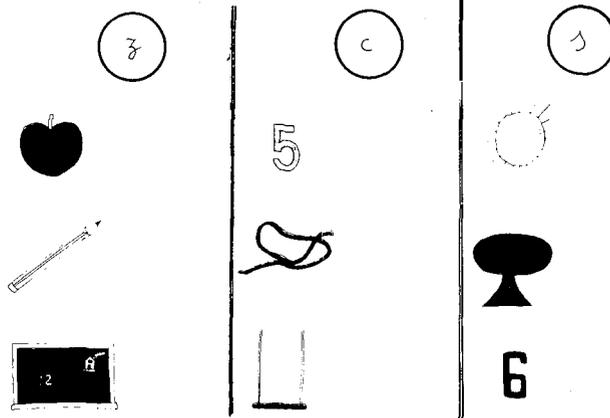


zapato, arilla, sopa, . peso, cena, lazo, brazo, sol, seis

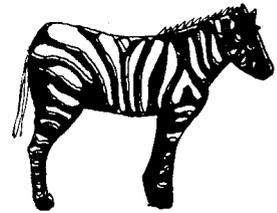
piso, pasea, taza, azules, cielo

74. M. MARTA, Cuadros de fonología... p. 13.

b. Escribe el nombre de cada cosa. Fíjate bien si están en el conjunto de la letra Z, C o en el de la letra S.



c. Ahora escribe lo que falta en estos ejemplos:



mesa
me•a

zapato
•apato

cebra
•ebra

- Completa
 - Yo como en la _____
 - La _____ tiene rayas
 - Se me ha roto el _____
- Contesta:
 - ¿Con qué letra empieza ZAPATO? Con _____
 - ¿Qué letra suena igual en MESA? La letra _____
 - ¿Conoces otra palabra que empiece con CE? _____

Hace un par de años llegó a mis manos una «Prueba de Evaluación Final del Ciclo Inicial» elaborada bajo la dirección de F. Fernández Pozar para ser aplicada en la zona de Jerez de la Frontera. Vi, con alegría, que en ella se recoge una de las propuestas que, desde hace más de una década, vengo presentando en diversas reuniones con compañeros:

(II) SONIDOS -S-, -Z-, -C-

A continuación encontrarás unas filas de palabras. A todas ellas les falta una letra: la S, la C o la Z.

Tú debes escribir sobre los puntitos de cada una de las palabras una de esas tres letras: S,C,Z. La que creas que es mejor. Por ejemplo:

^C
▼... igarrillo

1.- CENI .. ERO	9.- BALAN .. A
2.- CALABO .. O	10.- ▼. ALIVA
3.- AZU .. ENA	11.- .. UELO
4.- FUER .. A	12.- A .. ULEJO
5.- DOC .. ENA	13.- HERMO .. O
6.- MA .. ETA	14.- .. IEGO
7.- DAN .. A	15.- .. ECRETO
8.- .. IELO	16.- ALCAN .. O

5.3. Los dictados

Los dictados son unas técnicas, discutibles por supuesto, muy empleadas en la enseñanza de la ortografía y, al mismo tiempo, de la lectura y de la escritura. Son diversas las formas de llevar a cabo esta actividad escolar⁷⁵ que tiene su máxima dedicación en los Ciclos Inicial y Medio, sin que pueda ser olvidada en cursos superiores de la EGB.

En los tradicionales dictados, el profesor lee muy lentamente y muy «correctamente» unas frases más o menos complicadas; mientras, el niño escribe. A la hora de corregir no suelen aparecer los característicos errores ortográficos andaluces. Pocas faltas de ortografía tendrán los alumnos a los que se les dicte, siguiendo la norma culta oficial, la siguiente frase: «Los niños llevan nidos de perdices». Así cualquiera —y hasta habrá algún compañero que les marque bien la «uve»—. Lo malo es que, cuando el niño no tenga el apoyo de esa imagen acústica, más de una de las eses se irá al garete; la «c» no estará muy segura y algún «nio» saldrá por ahí. Luego el dictado así realizado no cumple con su objetivo fundamental: conseguir una correcta ortografía.

75. J. ROMERA CASTILLO, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Playor, 1979, pp. 61-73.

M. SANCHO TEJEDOR, «El dictado: una metodología para la corrección ortográfica». *Apuntes de Educación*, nº 8, Salamanca, Anaya, 1983.

He aquí unas pruebas que pueden ser confirmadas por cualquier maestro:

— En el CP de Guillena (Sevilla) observo varios cuadernos de alumnos de 4.º curso. El día 4 de Abril de 1981 han hecho un dictado, y uno de los niños escribe:

«palacio, buen amigo. ¿Esta la primavera bistiendo ya las ramas de los cho-
pos del río y los caminos? en la estepa del alto Duero, primavera tarda, ¡Pe-
ro es pam bella cuando llega! ¿tienen los viejos olmos algunas ojas? (no escri-
be «nuevas») Aun las acacias estavan desnudas y nevados los montes de las
sierra.»

La maestra había realizado el dictado de una forma tradicional, como en ella era habi-
tual, y estaba satisfecha de la ortografía de sus alumnos. Este niño, en concreto, era califica-
do como «deficiente», y pese a ello las eses implosivas y finales están bien puestas, hay po-
cas faltas de concordancia (sólo al final comete este tipo de error —las sierra— que, por
otra parte, puede ser motivado por el cansancio), distingue claramente «s» y «c», etc. Es de-
cir, un estudio cacográfico del dictado de este niño nos conduciría a pensar que sus proble-
mas son los mismos que los de un albaceteño, por ejemplo: confusión de b/v (bistiendo, esta-
van), eliminación de la «h» (ojas), uso de las mayúsculas... Y nada más lejos de la reali-
dad.

Le doy la vuelta a la misma hoja donde tiene escrito el dictado y me encuentro los ejerci-
cios que deben hacer. Se los ha dictado la maestra, sevillana y guillenera, pero ya de for-
ma menos solemne, con prisas. Y así escribe:

1) Los abjetivos no dicen como son los sustantivo Di que abjetivo hay en es-
tas oraciones

- estoy muy contento con mi nueba bisigleta
- Esa planta me parece presiosa. sus flores son azul
- las hojas del cuaderno estan susias todas tiene grandes manchas

2) Explica que son los abjetivos

los abjetivos son las palabra que compaño los nombre

Aquí ya nos encontramos al alumno apoyándose, por una parte, en una dicción más
regional de su maestra y, por otra, en su propia memoria fonética. Como consecuencia,
los resultados ortográficos son muy diferentes a los que aporta el dictado: hay bastan-
tes faltas de concordancia, confunde s/c, cambia [k] por [g], no capta la pluralidad, la afirma-
ción la convierte en una negación, etc.

Este mismo niño ha escrito, unos meses antes, un texto libre:

lo cinco perritos

Los cinco perritos (no se ve si tacha la «s» o la quiere poner) fueron de excur-
cion fueron muy legos llegaron a unarollo y bebieron a trabezaron el río y si-

jieron andando era media tarde y comieron era el padre y la made y tres perito se llamaban cuqui, chata, y patra, los tres peritos fueron a jugar.

Las dos últimas muestras sí pueden servirnos para estudiar los problemas ortográficos específicos de un determinado entorno dialectal. Sin tener un buen conocimiento de ellos, difícilmente hallaremos los medios adecuados para corregirlos.

En otra ocasión visité el CP de El Coronil en la sierra Sur sevillana. La maestra había realizado el siguiente dictado mudo:



Muchos niños habían escrito:

«La mamá del moño tiene maceta de dalia y rosa».

Las eses finales no están en el habla de estos pequeños de primero y, naturalmente, no aparecen en la escritura. Algunos confunden esta ausencia con un problema de «sordera» y pretenden corregirlo pronunciando fuerte la huidiza «ese». Creo que, en este caso concreto, la didáctica adecuada consistiría en hacer ver al niño la relación semántica entre la —s y lo múltiple.

Por eso pienso que para nuestros alumnos, más que para otros, es necesario emplear procedimientos que prevengan y eviten los errores. Hay que hacer hincapié muy especial en la estrecha conjunción entre la actividad visual, auditiva y cinestésica: deben ver escrita la palabra «perdices», al mismo tiempo que oyen su imagen acústica usual [perdísɛh] (en las zonas con seseo y aspiración), y finalmente, realizar su grafía.

Si tuviera que hacer un control ortográfico empleando la técnica más tradicional del dictado, yo pronunciaría así, en mi definida realidad, la frase citada al principio de este apartado:

[lɔhniɲoyébãnnídɔhdeperdísɛh]

Es así como ellos, más o menos, la pronuncian. ¿Y por qué [nídɔh] y no [níɔh]?, por cumplir con ese «primer grado de perfeccionamiento» del que nos habla el profesor Lamíquiz.

Puede ocurrir, y de hecho ocurre muy frecuentemente, que algunos comentan faltas de concordancia; escriben, por ejemplo: «lo niños». Entonces les hago que lean lo escrito, y siempre leen lo que deberían haber escrito: /lɔh niɲɔh/. Les insisto para que lean lo que de verdad han escrito y cómo lo han escrito. Normalmente se dan cuenta de su equivocación. También, como he señalado anteriormente, hay que manejar la oposición entre uno y varios y hacerles ver las relaciones sintagmáticas con otros elementos del texto: ¿Son uno o varios los niños que llevan perdices?.

En cierta ocasión, y dentro de la actividad normal de clase, hicimos un dictado. Ibamos a ver las palabras que empiezan por «hie-hue». Tras una previa preparación (los niños van diciendo palabras conocidas, buscan otras en el diccionario, se van escribiendo en la pizarra, algunas suscitan un breve diálogo...) les dicto o ellos mismos construyen algunas frases con la pronunciación propia del lugar. Una de ellas decía: «Las hierbas del camino están cubiertas de hielo».

Más tarde me puse a observar detenidamente esa frase en todos los niños y saqué las siguientes conclusiones:

- 11 niños de 4º y 5º, que llevaban dos y tres años respectivamente conmigo, no cometieron ninguna falta de concordancia (sí escribieron algunos «hiervas», «cuiertas» y «estan»)
- Uno de cuarto, mi hijo, escribió «La hierbas».
- Una niña de 4º, que era su primer año en el pueblo, escribe «cubierta».
- Una niña de 5º, nacida en el 72 (un curso de retraso) y también nueva en el colegio, escribe «La hierba del camino están cobierta de hielo».
- Unos días antes había llegado una niña de Almonte. Estudiaba 5º y había nacido en el 71, lo que supone un retraso escolar considerable. Esta niña escribió: «La llerva del camino estan cubierta de hielo». En otros momentos del dictado me encuentro con «ello» —por «ellos»— y «llevaremo» —por «llevaremos».
- Los niños de 3º era el primer año que estaban conmigo y mostraban más inseguridad. Estaban acostumbrados a dictados más «académicos»; pero se iban adaptando. Seis de ellos, la mitad, escribieron la frase correctamente y en ninguno de los doce me encontré con casos como «ello» o «llevamo».

Mas, si siempre resulta difícil garantizar la validez general de las observaciones, mucho más en este campo. Una hora después de haber efectuado y corregido el dictado, un niño de cuarto que no había cometido ningún error me presenta estos versos:

Gorriones de las noche
Gorriones de las mañana
Gorriones que vuelan
por las altas ciudades
y se aposan en las ramas.

Hay que seguir, pues, trabajando para el niño.

6. INSERCIÓN DE LAS HABLAS ANDALUZAS EN LOS PROGRAMAS DE LA 2ª ETAPA DE E.G.B.

Los Programas de Cultura Andaluza en el Área de Lengua presentan una serie de objetivos y actividades que, en su mayor parte, son válidos para cualquier comunidad hispanoparlante: al fin y al cabo nuestra lengua, la lengua de los andaluces, es también el español; pero nuestras peculiaridades lingüísticas necesitan ser destacadas para que el profesorado andaluz profundice en ellas y se llegue a elaborar una programación coherente, exhaustiva y definidora de nuestra personalidad. Y son esos rasgos propios —aunque no exclusivos, como ya he indicado en otro momento— los que centrarán mi atención, eludiendo totalmente otras cuestiones importantísimas por ser preocupaciones comunes a los enseñantes de cualquier lugar donde se hable español. Además, este apartado tendrá un desarrollo eminentemente práctico. Creo que los capítulos anteriores aportan la teoría suficiente para que cada maestro pueda diseñar sus propias «recetas»; yo ahora me limitaré a presentar las mías, aunque es imposible recoger en unos folios los múltiples detalles que surgen en una escuela llena de vida.

He aquí, de forma muy esquemática, los objetivos que se plantean en una didáctica de la lengua:⁷⁶

Objetivo general: LA COMUNICACION

Objetivos específicos:

Formas

Virtualidades

EXPRESIVA

ORAL

COMPRESIVA

EXPRESIVA

ESCRITA

COMPRESIVA

Estos objetivos se encuentran imbricados, y sólo por razones metodológicas aparecen totalmente separados. En mi trabajo no tomaré en consideración, por lo motivos antes apuntados, los objetivos relacionados con la comprensión oral y escrita.

76. Ya a principios de nuestro siglo Américo Castro denuncia «la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando la gramática» y señala que «Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de buen gusto y de inteligencia». «La enseñanza del español en España», 1921. Artículo recogido por la Revista CAUCE, EU del profesorado de EGB, Sevilla, 1980, pp. 209-237.

«Se ha tomado como principio que "enseñar lengua española consiste en enseñar a utilizar la lengua española", de modo que los alumnos aprendan el idioma antes que aprender nociones acerca del idioma», *Vida Escolar*, núm. 216, 1982, p. 14.

6.1. La expresión oral

OBJETIVOS:

- Identificar la modalidad lingüística andaluza a través de textos orales.
- Describir sus rasgos más importantes.
- Situarlos en el mapa de Andalucía.
- Reconocer distintos registros dentro del andaluz.
- Afianzar algunas de nuestras peculiaridades dialectales.
- Mantener una preocupación constante por perfeccionar nuestra expresión oral.

ACTIVIDADES:

1. Estudio de un programa de radio.

El día 9 de Noviembre de 1985, un profesor y cuatro alumnos de mi Centro participaron en el programa «La escuela con radio entra» de Radio Sevilla —Cadena Ser—. Grabamos el espacio en cassette y utilizamos este documento oral como base para el estudio de nuestras hablas, dedicando especial atención al plano fonético-fonológico.

He aquí algunas de las preguntas que yo iba formulando para provocar la participación de los alumnos en el debate, la reflexión y el análisis del tema propuesto:

— Norma oficial española: Antonio Manfredi.

- ¿Se ajusta la pronunciación de Antonio Manfredi a la norma oficial del español?
- Este locutor tiene una pronunciación muy propia de las personas cultas del centro de España; pero ¿podría ser andaluz?. ¿Hablará así cuando está entre sus amigos? Vamos a intentar imitarlo. ¿Dónde encontraréis las mayores dificultades?. Yo también voy a intentarlo. ¿Se me nota que soy andaluz?.

— Norma culta del andaluz: Carmen Troncoso, Teresa Alba y Francisco Fernández (el profesor).

- ¿Son seseantes, ceceantes o distinguidores?.
- ¿Siempre pronuncian igual los sonidos /s/ y /θ/?.
- ¿Le ocurre lo mismo a Antonio Manfredi?.
- Señala ejemplos en los que eliminan la —d—. ¿También elimina esta —d— Antonio Manfredi?. ¿Qué vocales hay antes y después de la —d—?. Decíme ejemplos en los que vosotros quitáis también esa —d— cuando

va entre las vocales «i» - «o». Cuesta poco trabajo conservarla: intentad pronunciarla siempre.

- Prestad mucha atención y observad cómo pronuncian las palabras «escuela» y «protagonistas». Busquemos otras palabras en las que aparezca la «s» delante de consonante. ¿Pronuncian siempre ese sonido?. ¿Por qué tendrán esa inseguridad?

- «Las escuelas viajeras» y «Las Pajanosas» son expresiones que oímos varias veces. ¿Realizan siempre las «eses» finales?. ¿Cómo se comporta A. Manfredi en estos casos?. ¿Qué diferencia hay entre la «jota» del locutor y la de nuestros hablantes andaluces?. Yo soy natural de la provincia de Jaén, ¿es mi «jota» igual que la vuestra?

- ¿El yeísmo es común a todos los que intervienen?

— El habla de nuestros compañeros

- Veamos cómo realizan nuestros compañeros los rasgos fonéticos señalados anteriormente.

- Semejanzas y diferencias con el andaluz culto.

- Hace unos días han llegado dos compañeras nuevas. Son gallegas y tienen una dicción próxima a la norma oficial española. Oigámoslas hablar en «andaluz». ¿Os hace gracia?

- Vamos a grabar un programa realizado por nosotros. Intentad cuidar vuestra expresión oral, no sólo mejorando vuestra pronunciación andaluza, sino preocupándose también de la organización de las frases, la entonación, la riqueza de vocabulario...

Durante una semana los niños han participado muy activamente en un coloquio que pretendía abarcar distintas categorías del dominio cognoscitivo (conocimiento, comprensión, aplicación y análisis) y afectivo (intereses, actitudes y valores). Durante otra semana, los alumnos llevarán a cabo un trabajo de síntesis y de puesta en común:

- Resumir los rasgos fonéticos principales:⁷⁷

—Aspiración de la «s» y de algunas otras consonantes implosivas.

—Igualación de «s» y «z», cuyo resultado es el seseo o ceceo.

—Igualación de «ll» y «y», cuyo resultado es el yeísmo.

—Pérdida de las consonantes fricativas intervocálicas (sobre todo la «d»).

77. Recojo los rasgos fonéticos más importantes presentados por el profesor Roperio en «La modalidad lingüística andaluza», *La lengua en los textos*. PUS, Sevilla, 1985, p. 255.

No tomo en consideración el primer rasgo que él señala por considerarlo incomprensible para mis jóvenes alumnos (—Articulación coronal o predorsal de la s. —Este es el único rasgo que se ha presentado como específico del andaluz—).

- Aspiración o pérdida de las consonantes finales.
- Alternancia de «b» y «r» en posición implosiva, en el andaluz popular.
- Aspiración de la h— inicial procedente de la F— latina (en áreas rurales, sobre todo).

- Ilustrar un mapa de Andalucía con los siguientes fenómenos fonéticos:

- seseo, ceceo y distinción.
- yeísmo y distinción.
- aspiración de la —s final y abertura.
- aspiración de la «jota».

- Hacer un trabajo de crítica y valoración de las hablas andaluzas.

2. El habla de la localidad.

- En equipo: grabar algunas entrevistas con vecinos del pueblo y observar los rasgos que estamos estudiando. Reconocer la aparición de nuevos fenómenos.

6.2. La lengua escrita

OBJETIVOS:

- Reconocer y superar las dificultades ortográficas provocadas por nuestra manera de hablar.
- Leer empleando varios registros.
- Identificar la modalidad lingüística andaluza a través de textos escritos:
 - Textos cuyos autores intentan reproducir gráficamente un modo de hablar.
 - Textos escritos por andaluces con pretensiones ortográficas.

Observa y lee detenidamente los textos siguientes:

T E X T O

Doña Sacramento.—Sí, sí, pero basta ya, chacha Pepa. Déjala, que te vas a poner mala de alegría.

Don Eligio.—Y cada uno a su quehacer y a su puesto, que se hace harto prolijo el capítulo de expansiones.

Doña Sacramento.—Aguardad un segundo. Mi sobrina, la señorita Consolación, viene a vivir conmigo. Quiero para ella igual consideración e igual respeto que para mí. No lo olvidéis. Y tú, sobrina, ven arriba ahora y te llevaré a tu departamento. Tenemos que hablar mucho.

Consolación.—¡Y tanto, tía! ¡Qué casa aquella! El pobre de tío Alfonso...

Doña Sacramento.—Calla. A solas me dirás...

Consolación.—Ea, pues, vamos a donde usted me lleve.

Chacha Pepa.—¡Adiós, niña mía! ¡Adiós, lucero!

Consolación.—Adiós, chacha; que vengas.

Chacha Pepa.—¿Tú no vas a di a ve a mi Juan?

Consolación.—¿No te he dicho que sí?

Chacha Pepa.—Pos mañana mejó que pazao. ¡Adiós, reina der cielo! ¡Adiós, pimpoyo bonito!

Don Eligio.—¡Basta ya, basta ya! ¿Cómo ha de decirse?

Chacha Pepa.—¡Cáyese usted, don Dificurtaes, que gruñe usted más que er carriyo de un pozo!

Lucío.—La zeñorita ha yegao
muy graciosa y mu bonita;
parece una flo der campo;
Dios bendiga a la zeñorita.
Y con su tía, aquí presente,
y don Julio, mucha zalú les dezea
zu servidó que lo es
Lucio Fernández y Pera.

Consolación.—¡Ay, qué demonio de muchacho! ¡Ha tenido sombra de veras!

Coralito.—Es grazioso ese hombre.

Chacha Pepa.—¡To ze lo merece el ánger mío! ¡To, to, to!

Diego.—Ha estao mu salao.

Carmen.—Ha estao mu oportuno.

Ambrosio.—¡Y qué bonita está la zeñorita!

Carmen.—Está hecha un lusero.

Ambrosio.—¡Mujeres azí es lo que debía pintá mi niño! ¡Mardita zeal!...

Julio.—Lucío, venga esa mano; eres un gran poeta.

Don Eligio.—¡Ay, ay, ay, ay!...

«El genio alegre»
J. y S. Alvarez Quintero

(También trabajamos textos de los famosos JINKS, PIXI y DIXI)

ACTIVIDADES:

- Realizar un teatro leído con el fragmento de la obra de los hermanos Alvarez Quintero y con las viñetas que recogen las aventuras de Jinks (cada «actor» debe emplear la pronunciación adecuada).

- b) El ceceo, como ya sabes bien, es el fenómeno lingüístico que iguala el sonido [s] con el [θ]. Busca en el texto las faltas de ortografía provocadas por este hecho.
- c) Cuando ocurre lo contrario, es decir, igualar [θ] con [s], se le llama seseo. Busca las faltas de ortografía relacionadas con este rasgo andaluz.
- d) Estudia el mapa correspondiente del ALEA y observa cuáles son las zonas seseantes, ceceantes y distinguidoras. ¿Qué somos nosotros?.
- e) El yeísmo es otro rasgo fonético que se encuentra por casi toda Andalucía, y que consiste en pronunciar el sonido [ll] por el sonido [y]. «Yegao» es un caso de yeísmo. Busca casos similares en los textos.
- f) Observa el mapa correspondiente del ALEA. Cerca de nuestro pueblo, en Castillo de las Guardas, sobre todo las personas mayores, distinguen claramente cuando dicen «llave/playa», «calle/yema», etc. ¿Puede esta persona escribir mal la palabra «yo»?.
- g) Los hablantes andaluces no pronunciamos, o pronunciamos muy débilmente, las consonantes finales de las palabras, y por esta razón aparece en los textos «mejó» en lugar de «mejor», que sería su ortografía correcta. Busca tú otros ejemplos.
- h) También eliminamos la «d» que va entre vocales; «pesao» en lugar de «pesado». Busca ejemplos.
- i) Otro hecho fonético que reflejan los textos es el cambio l/r: «mardito» en lugar de «maldito». Busca ejemplos.
- j) Los autores de este texto han cometido intencionadamente, como has estado viendo, muchas faltas de ortografía; escribe correctamente las partes de los diálogos que pretenden retratarnos.

Ahora nos vamos a encontrar con dos textos diferentes a los anteriores. En ellos, sus autores no pretenden representar gráficamente una modalidad lingüística: son dos auténticos andaluces que quieren escribir correctamente. Uno, estudiante de 8º de EGB; el otro, alumno de un centro de adultos de Los Palacios (Sevilla). Ambos habrán puesto el máximo cuidado para no cometer errores ortográficos; sin embargo, su forma de hablar les traiciona y les hace equivocarse más de una vez.



ESCUELAS PROFESIONALES SA. FA.
 JEREZ DE LA FRONTERA
 (CADIZ)

240

5 - XI - 84

C/N Virgen de P. Rosario

C/ Soto s/n

Las pajanosos - Guipena (Sev. Pr.)

Querido Compañeros de 8º:

Soy un alumno, como vosotros del colegio SA-FA de Jerez de La Frontera.

Estamos realizando un estudio sobre Andalucía. Le llamamos Andalucía Viva porque queremos que participen las gentes de nuestra tierra.

Hemos pensado contar con la gente de nuestra tierra para recibir una información directa.

Sería maravilloso que otros chicos de 8º como nosotros, nos pusieramos en contacto para conocer y amar más a Andalucía.

Por eso os pedimos postales, cartas y cosas de vuestra tierra.

Gracias de antemano

Jose Antonio Torres Gómez

Soy un chava de 23 AÑOS y hablo
 go anduro de de que puaeron el de
 sen preo,
 por que no ay ni pagom Ma gao
 que ero es una miseria como
 an puesto esto llo estoy muy
 a vorido y nose que ase
 y por no esta aqui parodo
 vo y a vuca unos poco
 cara cole o uno poco de
 cara cole, pa y terran do
 por que esque lla no
 puedo ni pagar los sello por que
 com 17 mir peseta que cobra
 en el de sen preo lo unico
 que an puesto vien es el que pa
 cionista Escribe Manuel Amieado

ACTIVIDADES:

- Llevamos bastantes días comentando las características de las hablas andaluzas. ¿Cuál es el único rasgo que refleja la escritura de nuestro compañero de Jerez de la Frontera (Cádiz).
- Si este niño no comete más errores ortográficos, ¿es que no habla como los de su tierra?
- En el joven de Los Palacios, debido a su peor preparación, podemos observar mucho mejor su manera de hablar:
 - Piensa si es ceceante, seseante o distinguidor.

- Está claro que ha de ser yeísta, pero a la hora de escribir le ocurre un fenómeno curioso, que tal vez te ocurra a tí también. ¿Cuál es?

- Las consonantes finales no las pronuncia, y por este motivo casi nunca las escribe. Señala algunos ejemplos.

- También aparecen letras que representan sonidos que él no debe pronunciar y que suponen un esfuerzo por escribir bien. Señala esas grafías.

- Observa las sílabas del tipo «al, el...» y «pal, pel...». ¿Podemos saber cómo las pronuncia él en realidad?

d) Escribe correctamente ambos textos. Ten mucho cuidado con el escrito del «chava» de Los Palacios. No te olvides ni de las tildes, ni de los signos de puntuación.

e) Escribe en dos columnas las faltas de ortografía. En una coloca las que puedan aparecer en cualquier hispanoparlante; en la otra coloca los errores que sean provocados por una manera de hablar andaluza.

f) Coge un cuaderno tuyo del año pasado y estudia cuáles son tus errores más frecuentes.

g) Forma un grupo de trabajo para conocer las faltas más usuales de los alumnos del Ciclo Medio.

6.3. Taller de Artes y Costumbres Populares: Uso del diccionario

Conocer las características principales de las hablas andaluzas es imprescindible para que nuestros alumnos saquen un óptimo rendimiento del diccionario. No siempre los niños han de buscar el significado de las palabras que encuentran escritas correctamente en un texto; hay momentos en los que quieren saber el significado —o confirmarlo— de vocablos que sólo han sido captados oralmente, es decir, los niños oyen en la calle términos que forman parte de su entorno cultural y que no encuentran en el diccionario porque han sido deformados por sus mayores: la imagen fónica recibida no se ajusta a las normas de la «correcta dicción» y el diccionario no les sirve como instrumento de consulta. Y aunque lo dicho es aplicable a cualquier actividad escolar, me voy a centrar en el Taller de Artes y Costumbres Populares.

OBJETIVO:

- Reconstruir la imagen acústica y gráfica de las palabras.

ACTIVIDADES:

- Un niño llega a clase con este objeto:

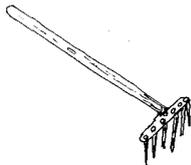


Al niño le han dicho que eso es una /arcúsa/

La ficha de trabajo que han de rellenar les pide, entre otras cuestiones, que busquen su significado en el diccionario. Naturalmente empiezan buscando «arcusa». No encuentran la palabra e iniciamos un breve diálogo. Algún niño piensa que al igual que en otros momentos decimos «mardito», «arcarde»... tal vez la forma ortográfica sea «alcusa». De nuevo echamos mano al diccionario, y la palabra sigue sin ser descubierta. Rápidamente a otro se le ocurre que este caso pudiera ser parecido a «laso», «sapato»... y entonces tendríamos un nuevo vestido para el vocablo: ALCUZA.

ALCUZA: Vasija, generalmente de hojalata y de forma cónica, en que se pone el aceite para el uso diario.

Cuando, a los pocos días, aparecen con un nuevo objeto, no necesitan ayuda para encontrar su nombre:



/biérgo/

BIELGO (bieldo): Palo largo, atravesado en uno de sus extremos por otro, con cuatro fijos en forma de dientes, y el cual sirve para beldar.

Otros niños se dedican a estudiar los platos más o menos típicos de la zona. Uno de ellos trae un plato preparado por su madre, y mientras nos lo comemos hablamos de sus ingredientes: matalahúva, un poco de aceite, harina, canela, agua (o leche), azúcar y trocitos de pan frito:



/poleá/

Llega la hora de rellenar la ficha correspondiente y nos encontramos con los mismos problemas de siempre: «esta palabra no viene en el diccionario». Hay que ayudarles un poco haciéndoles algunas preguntas: ¿Qué desayunáis casi siempre? —Café con leche y una /tohtá/—. ¿Buscaréis en el diccionario la palabra «tostá» así escrita?. —No, porque

se escribe «tostada»—. Sigo poniendo más ejemplos: /maná/ —conjunto de vacas— /senserrá/, /guantá/... Ya resulta fácil para ellos reconstruir su imagen gráfica correcta:

POLEADA (poleadas): gachas o puches.

El hombre andaluz ha sabido aprovechar las riquezas de su bosque mediterráneo desde los tiempos más antiguos. Y en la época de los ordenadores y la robótica aún es frecuente encontrar al andaluz que acude a su bosque, como lo hacían sus más remotos antepasados, en busca de ayuda para poder sobrevivir. Se da un paseo por los campos no cultivados y coge ciertas plantas que, condimentadas adecuadamente y acompañadas por alguna otra «cosilla», constituyen un menú baratísimo:



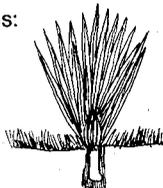
/ehtacahnina/ /ehtacannina/

A los niños les resulta fácil encontrar esta planta en el campo; no les ocurre lo mismo si desean ver su verdadero significante.

Para darles algunas pistas echo mano, preferentemente, de términos cuya imagen acústica esté bien afianzada en su forma correcta. Les recuerdo que en el pueblo, y ellos mismos en más de una ocasión, dicen [ehtihéera], [ehtenása]... Rápidamente deducen que la grafía correcta podría ser «tacannina» o «tacasnina» (no se ponen de acuerdo en cuál será la letra que deba representar a ese sonido que hay entre la «a» y la primera «n»). Les sugiero que sigamos intentando descubrir otras posibles transformaciones. Dirijo la discusión hacia el sonido /k/, y un niño comenta haber oído [guchíyo]; otro habla de una [palankána], y todos estamos de acuerdo en que por ahí podría aparecer algún cambio. Tendríamos entonces otro posible vestido: «tagasnina» o «tagannina». Ya es el momento de abrir el diccionario (renuncio, por su complejidad, a detenerme en si debe ser una «s» o una «n»):

TAGARNINA: f. Bot. Cardillo, planta compuesta.

También los niños cogen muchas veces sus [oléta] y salen para arrancar [parmito]. La parte subterránea de la planta, los [cohóyo], la venderán en la carretera o se la comerán en casa; la parte aérea, la [parma], servirá para hacer empleitas, y manos habilidosas las convertirán en canastos o en otros útiles domésticos:



/kohóyo/

Aquí el niño no parece necesitar mucha colaboración del maestro. El sólo coge el diccionario y busca «cojoyo» o «cojollo». Y de nuevo tropieza con dificultades: esas dichas aspiraciones... Algunas es verdad que proceden de la F— latina (ferrum /hierro); otras pueden tener su origen en fenómenos de fonética sintáctica («las angarillas» /jangariya/); pero otras no tienen una explicación tan clara («cohete» /kohéte/).

Estas cuestiones fonéticas no pueden desarrollarse en una clase de EGB; al niño, y en este tipo de talleres, le puede bastar con saber que la aspiración es algo muy frecuente en los registros más populares, y es difícilísimo averiguar qué letra se corresponde con ese sonido:

COGOLLO: m. Lo interior de ciertas hortalizas, como la lechuga, la col, etc.

Y así podría seguir con una larga serie de ejemplos:

- armoraú
- saguaso
- uvisa / uviña
- amanojá
- mojoso
- ...

6.4. Aspectos puntuales en el campo de la morfosintaxis

a) Oposición singular / plural

Presento la fotocopia de un texto de 6º de EGB —Editorial Santillana— para explicar prácticamente cómo introduzco uno de los rasgos más importantes de las hablas andaluzas, la oposición singular / plural, en una clase de Lengua Española. Ya en el primer capítulo expuse brevemente el estado teórico de la cuestión.

La forma de los sustantivos

RAIZ	Morfema de género	Morfema de número
palom	o	
palom	a	
palom	o	s
palom	a	s

Los sustantivos son palabras variables que constan de **raíz** y **morfemas nominales** (morfema de género y morfema de número):

- palomo: masculino singular.
- paloma: femenino singular.
- palomos: masculino plural.
- palomas: femenino plural.

Masc. singular	Fem. singular
palomo	paloma

Masc. plural	Fem. plural
palomos	palomas

Masculinos	Femeninos
bolígrafo	pluma
delfín	ballena

Singular	Plural
el análisis	los análisis
esta crisis	estas crisis

El sustantivo **palomo** tiene cuatro formas: dos formas para el género (una para el masculino y otra para el femenino) y dos formas para el número (una para el singular y otra para el plural).

Esto mismo les ocurre a otros sustantivos de personas y a algunos de animales.

- hermano - hermana - hermanos - hermanas
- perro - perra - perros - perras

• En cuanto al **género**, la mayoría de los sustantivos sólo tienen una forma: o son masculinos o son femeninos.

• En cuanto al **número**, hay algunos sustantivos que tienen una forma única que sirve para el singular y para el plural. Sólo se diferencian por el artículo u otros *determinantes*.

Los sustantivos son palabras que constan de raíz y morfemas nominales (de género y de número).

Los niños del Ciclo Superior llevan ya varios años oyendo hablar de lo único y de lo múltiple, del singular y del plural, de qué marcas los identifican, del paso de un número a otro, etc.; pero todo ello sin conectarlo con su mundo más sentido, moviéndose siempre dentro de los estrechos márgenes de la normativa oficial. Es conveniente, también, hacerles pensar cómo se comportan ellos ante esta oposición tan vital.

Provoquemos la reflexión:

• Carmelo, pronuncia «palomo» en singular y en plural tal y como tú lo haces siempre cuando estás hablando con Ramón. ¿Notas alguna diferencia?.

—No, ninguna.

• Haz tú lo mismo, Margarita. ¿Notas alguna diferencia?.

—Yo tampoco.

• Ahora vamos a hacer otra cosa. Tú, María Teresa, pronuncia «palomo» en singular o en plural, como quieras. Y, tú, Pedrito, debes decirnos qué número ha empleado.

—(La niña, según aclaró después, utilizó el plural, y el niño creyó haber oído el singular).

• Vamos a ver si nuestra gallega tiene mejor oído. Antoñito, haz tú lo mismo que M.^a Teresa. Y tú, Salomé, presta atención.

—(La niña no se atrevió a responder) A mi siempre me parece igual.

• Franqui, cuando tú pasas «palomo» del singular al plural, ¿le añades algo?.

—Sí, lo que ocurre es que no se me oye.

Está claro que a los niños de mi escuela les resulta casi imposible distinguir la oposición singular / plural. Hasta hay alguno que piensa que «palomo» sirve lo mismo para el singular que para el plural.

- Si no distinguimos entre los dos números, ¿cómo podemos saber si estamos hablando de un palomo o de varios?.

—Porque no es igual /el palómo/ que /loh palómo/ (Todos los niños están de acuerdo y les parece una cosa muy clara).

- Ahora yo, que soy de Marmolejo (Jaén), voy a decir este sustantivo en sus dos formas tal y como lo hace la gente de mi comarca de origen: /palómo/ -/palómɔ/. Aquí no hay dudas, ¿verdad?.

—(Los alumnos se ríen al oír mis dos «o» abiertas; y, naturalmente, captan la distinción entre ambos números).

- También intento hacerles ver la diferencia entre [palómo] y [palómɔh].

- A ver vuestras dos gallegas cómo lo hacen —sigo preguntando—.

—[palómɔ] - [palómos]

- ¡Qué suerte tienen!. ¡Cuántas faltas de ortografía nos evitaríamos si pronunciáramos así!. Pero nuestra manera de hablar es bonita si la sabemos cuidar; aunque tengamos que prestar mucha atención a la hora de escribir las palabras.

- Habéis oído y leído durante varios cursos que cuando un sustantivo está en singular y termina en una consonante, el plural se forma añadiendo ES:

león - leonES

árbol - árbolES

Pero aquí, a bastantes de vosotros, os sucede algo curioso:

singular	plural
[el lápi]	[loh lápi]
[el réi]	[loh réi]
[la paré]	[lah paré]

¿Qué explicación le dais a este fenómeno?. Recordad y pensad en estos dos puntos:

—Casi todos los andaluces eliminamos las consonantes finales cuando hablamos.

—Los nombres que terminan en vocal no acentuada forman el plural añadiendo el morfema «s».

—(Es difícil que el niño comprenda este problema, pero se le está obligando a reflexionar. Siempre hay algunos que intuyen la respuesta).

- Procurad no cometer estos errores ni al escribir ni al hablar. El uso correcto que debéis imitar es:

ortografía

lápiz - lápices
 rey - reyes
 pared - paredes

pronunciación

[lápi] - [lápise] [lápiθe]
 [réi] - [réye]
 [paré] - [paréde]

—Un niño interviene para comentar que sus padres dicen [paére]. Todos los niños ratifican lo dicho por el compañero.

- En la discusión anterior ha salido el término «jabalines» /habalíne/. Pregunta oportuna: ¿Por qué expresáis así el plural?.

—Porque «jabalín» termina en consonante.

- Ellos no articulan claramente la «ene» final, más bien nasalizan la «i». Tengo que insistirles en las dificultades de nuestra habla. Aquí hacemos todo lo contrario que en los casos anteriores: nos inventamos una «n». El singular es «jabalín» y el plural «jabalíes» (Se les comenta la regla pertinente).

- Finalmente, y después de varias sesiones, cabe plantear la siguiente pregunta: ¿Qué correcciones podríamos hacer en la página del libro que estamos estudiando».

El morfema de número «S» pertenece a la lengua escrita y a la lengua oral de otros lugares de España. En Andalucía —salvo los territorios limítrofes— esa «S» es un signo puramente ortográfico. La Andalucía oriental abre las vocales finales para expresar el plural; y la Andalucía occidental aspira la «S» o iguala los dos números: los determinantes evitan que nos confundamos cuando estamos hablando.

b) Ejercicios para afianzar el uso correcto en la escritura de los pronombres: NOS, LO, LOS, LA, LAS, LE, LES.

- **Observa las siguientes frases:**

— NOS queremos ir a jugar.

— NO queremos ir a jugar.

- Cuando tú expresas oralmente estas oraciones, no cometes ningún error y las distingues perfectamente; pero cuando escribes, te olvidas más de una vez de la «S» de NOS. Ocurre, entonces, que estás comunicando lo contrario de lo que deseabas expresar. Hagamos un par de ejercicios:

- **Escribe: NO - NOS**

Juan _____ ha convidado a su fiesta

Juan _____ ha convidado a su fiesta

7. CONCLUSIONES

Cualquier renovación pedagógica debe estar apoyada en rigurosos datos científicos deducidos del análisis minucioso de la realidad. En nuestro caso concreto, los estudios realizados por la Universidad en el campo de las hablas andaluzas pueden —y deben— ser aplicados a los métodos y técnicas empleados en la enseñanza de la Lengua Española para colaborar, desde su modestia, en esa reforma educativa que demanda nuestra comunidad. Esa fue, al menos, mi intención a la hora de iniciar este trabajo y a lo largo de todo su desarrollo. Y como conclusiones más destacables he de señalar las siguientes:

a. El profesorado andaluz de EGB tiene necesidad de recibir una información seria, alejada de todo oportunismo político, sobre las hablas andaluzas como realizaciones orales de la Lengua Española. Tanto las EEUU del profesorado de EGB, como los diversos programas de actualización del profesorado, deben dedicar dentro de sus planes de estudio especial atención a nuestra modalidad lingüística, sin olvidarse, evidentemente, del sistema —la lengua española— que hace posibles esos actos de habla.

b. Junto a esa necesaria formación lingüística es imprescindible la formación pedagógica. El conocimiento lingüístico permitirá al maestro elegir la técnica didáctica adecuada; y ésta potenciará la capacidad de los alumnos y posibilitará mejores resultados.

c. La norma de pronunciación que debe servir de modelo en nuestras aulas no puede ser, en la mayoría de los ambientes socioculturales andaluces, la norma oficial española; tampoco sería totalmente válida una posible norma oficial andaluza. La definición de paradigmas ortológicos ha de tener, al menos en los primeros años, una delimitación diatópica más reducida, pero abierta al empleo de otros registros.

d. Todo material programado en el área de Lengua debe tener como base la elaboración de un vocabulario común y su realización oral. No basta conocer qué palabras usan los alumnos, sino también saber cómo las pronuncian. Este tipo de trabajos, para ser realmente útiles, deben ser confeccionados por departamentos comarcales de lengua.

e. La enseñanza es un lento proceso que debe caminar desde lo conocido hacia lo desconocido. La enseñanza de la lecto-escritura, como parte básica de todo currículum escolar, no puede ser ajena a este elemental principio didáctico. De ahí que el maestro ha de iniciar al niño en estas técnicas instrumentales teniendo muy en cuenta la norma de uso lingüística —«uso común»— dominante en el entorno escolar. Esto no supone considerar válidos todos los usos presentes en la comunidad educativa y, por lo tanto, ha de ir ofreciendo al niño de una forma gradual la posibilidad de perfeccionar su habla.

f. Las pronunciaciones andaluzas —o las «múltiples pronunciaciones andaluzas»— originan en nuestros alumnos unas dificultades ortográficas que no reciben la suficiente atención ni el adecuado tratamiento didáctico. Compruebo que los distintos métodos y técnicas empleados en la enseñanza de la lecto-escritura se preocupan de que el niño distinga ortográficamente entre «b/v», «c/z»... Pero no me encuentro con programaciones que presten igual atención a las grafías «y/ll» o «s/c/z»; tampoco obser-

vo que la concordancia, grave problema en nuestras aulas, merezca un especial tratamiento. No se piensa que para un niño andaluz estas y otras grafías encierran una clara dificultad. De ahí la conveniencia de elaborar nuestras propias escalas de dificultades ortográficas.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- AGULLO VIVES, Carmen, «Consideraciones en torno a la ortografía» en **CAUCE**, núm. 3, EU del Profesorado de EGB, Sevilla, 1980, pp. 263-291.
- ALVAR, Manuel, (con la colaboración de A. Llorente, G. Salvador y J. Mondéjar), Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía (ALEA). 6 volúmenes, Granada, 1961-1973.
- «Fonética, fonología y ortografía», en LEA, 1/2, 1179, pp. 211-231.
- «Hablas meridionales: el andaluz», **Gran Enciclopedia de Andalucía**, 1981 (HABLAS), pp. 1870-1886.
- CARBONERO, Pedro, «Norma estándar y actitud sociolingüística», en **Sociolingüística andaluza 1**, PUS, 1982, pp. 25-43.
- LABRADOR, Tomás y GÓMEZ, Diego, **Sociolingüística andaluza: LL-Y en Lepe (Huelva)**, Excma. Diputación Provincial, 1980.
- LAMÍQUIZ, Vidal: «Didáctica de la lengua española y sociolingüística andaluza», en **Sociolingüística andaluza 1**, PUS, 1982, pp. 183-191.
- MARTINET, André y otros: **Vers l'écrit avec alfonc**, París, Hachette, 1983.
- MARTA, Mata: **Cuadros de fonología castellana para la enseñanza de la lectura y de la escritura**. Barcelona, Biblograf, 1978.
- MONDÉJAR, José: **El verbo andaluz. Formas y estructuras**. Madrid, CSIC, 1970.
- «Diacronía y sincronía de las hablas andaluzas» en LEA, 1/2, 1979, pp. 375-402.
- ROPERO, Miguel: «Identidad sociolingüística del andaluz», en **Sociolingüística andaluza 1**, PUS, 1982, pp. 25-43.
- VAZ DE SOTO, José M^a: **Defensa del habla andaluza**. Sevilla, Edisur, 1981.
- VARIOS: **La enseñanza de la lectura**. Primer Concurso «Experiencias Escolares», Madrid, Santillana, 1979.
- Leer y escribir**. Cuadernos de Pedagogía, núm. 96, 1982.