

ESTUDIOS  
SOBRE  
LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA  
ANDALUZA  
EN EL AULA

Jerónimo de las Heras Borrero  
Pedro Cabonero Cano  
Alberto Costa Olid  
Manuel Martín Cid  
Valentín Torrejón Moreno  
(Eds.)

**Dirección y Coordinación**

Jerónimo de las Heras Borrero

**Consejo Asesor:**

Pedro Cabonero Cano  
Alberto Costa Olid  
Manuel Martín Cid  
Valentín Torrejón Moreno

**Tratamiento informático:**

Manuel Martín Cid

**Dibujo Cubierta:**

José Luis Domínguez

Esta edición ha sido posible gracias a la subvención concedida a APRELA por la Consejería de Relaciones con el Parlamento y Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

© Jerónimo de las Heras Borrero.

**Edita:**

J. Carrasco. Miguel Redondo, 32, Huelva.

ISBN: 84-931191-05

**Depósito Legal:** H:

**Imprime:**

J. Carrasco. Miguel Redondo, 32, Huelva.

## ÍNDICE

PRÓLOGO

*Pedro Carbonero Cano* 7

LAS APORTACIONES LÉXICAS DEL VOCABULARIO ANDALUZ AL *DRAE*

*Ignacio Ahumada* 11

LOS DICCIONARIOS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

*Manuel Alvar Ezquerro* 45

LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA EN EL AULA:  
POR DÓNDE EMPEZAR

*Jerónimo de las Heras Borrero* 67

ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA MULTICULTURALIDAD

*Aurora Marco* 77

CREACIÓN LÉXICA Y NEOLOGISMO: ACTITUDES

*Manuel Martín Cid* 99

CARACTERIZACIÓN DEMOLINGÜÍSTICA DE LAS HABLAS ANDALUZAS:

NOTAS LÉXICAS

*Josefa M<sup>a</sup> Mendoza Abreu* 109

LA ECOLOGÍA DIALECTAL COMO MÉTODO DE DIAGNOSTICO  
SOCIOLINGÜÍSTICO EN EL AULA

*Ramón Morillo-Velarde Pérez* 143

DICCIONARIO ESCOLAR: TÉCNICAS PARA SU APROVECHAMIENTO  
EN EL AULA

*Josefina Prado Aragonés* 167

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CONFLICTO DE LA PUBERTAD

*Antonio Rodríguez Almodóvar* 181

LA CULTURA: FACTOR AMBIENTAL PARA EL APRENDIZAJE  
DE LA LECTURA

*Valentín Torrejón Moreno* 189

HABLA ANDALUZA Y LITERATURA POPULAR EN ANDALUCÍA

*Manuel Zurita Chacón* 195

EL HECHO DIFERENCIAL LINGÜÍSTICO ANDALUZ: APROXIMACIÓN  
A LOS MODOS Y MANERAS DE EXPRESIÓN DEL SUR

*Jerónimo de la Heras Borrero* 209

EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO: DETERMINACIONES DE LOS ENTORNOS

*Manuel Martín Cid* 219

NOTAS SOBRE EL LÉXICO DE LA PROVINCIA DE HUELVA  
EN RELACIÓN CON EL DRAE

*Josefa M<sup>a</sup> Mendoza Abreu* 227

LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA:  
FACTORES AMBIENTALES

*Valentín Torrejón Moreno* 251

## PRÓLOGO

Es opinión generalizada -y acertada- entre los pedagogos, que todo proceso didáctico debe tener en cuenta el entorno, natural y cultural. No ha de despegarse, pues, de esta idea la programación y el desarrollo curricular de la enseñanza de la lengua materna. Los alumnos y alumnas andaluces llegan a la escuela -y desarrollan sus necesidades comunicativas espontáneas en ella- con las peculiaridades lingüísticas propias de una modalidad, que la dialectología y la sociolingüística han mostrado que tiene un acentuado perfil propio e identificador.

En el ámbito territorial andaluz sería erróneo un quehacer didáctico que se limitara plantear la enseñanza de la lengua española en un ciego distanciamiento entre los virtuales modelos lingüísticos que sirvan de referencia para las destrezas adecuadas que se busca desarrollar y la propia modalidad dialectal de los alumnos y alumnas.

Esto quiere decir que la modalidad lingüística andaluza ha de

estar presente en el aula desde dos vertientes fundamentales: como objeto de conocimiento explícito y como punto de partida implícito para el desarrollo instrumental de la lengua. Ambas perspectivas se necesitan y complementan. En la primera de ellas, el alumno ha de ser consciente -progresivamente y en los diferentes niveles, con el apoyo del profesor y de los recursos materiales apropiados- de los rasgos que definen su propia modalidad, en un ejercicio continuo de observación y reflexión que le permita hacer las valoraciones y tomar las actitudes oportunas, de modo que, sin tener que dejar el apego afectivo hacia algo que es propio de su acervo cultural, pueda objetivar dicha realidad. En la otra de las perspectivas mencionadas, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser esencialmente constructivo, para que las habilidades comunicativas conduzcan a un empleo de la lengua española cada vez más enriquecido, preciso, adecuado y prestigioso, pero aprovechando las características del habla materna y apoyándose en ellas, en una didáctica diferenciada que tenga en cuenta las peculiaridades que sirven de punto de partida para las tareas en el aula.

Pero nada de esto sería factible sin una sólida formación del profesorado sobre estos asuntos. El docente ha de poseer las suficientes aptitudes profesionales y actitudes humanas que le permitan desarrollar su trabajo con eficacia y en provecho de los estudiantes que son sus destinatarios. Por eso son dignas de consideración y reconocimiento las continuas actividades promovidas y desarrolladas por iniciativa de la Asociación para la Renovación de la Enseñanza de la Lengua en Andalucía (APRELA) en su función de dinamizar y estimular a los docentes que se sienten responsablemente implicados en su propia actualización profesional y, especialmente, en poner a punto sus conocimientos de la lengua española en general y de la modalidad lingüística andaluza en particular.

Una labor importante de esta asociación es la organización de los sucesivos Congresos que se han venido celebrando sobre la

Modalidad Lingüística Andaluza en el Aula. Ya han salido a la luz, antes de ahora, las Actas de algunos de ellos. Y los trabajos que aparecen reunidos en el presente volumen constituyen un conjunto de las ponencias más relevantes presentadas en los congresos nº III, IV y V (celebrados, respectivamente en 1996, 1997 y 1999), junto con otras aportaciones de diversos especialistas, surgidas en torno a las actividades académicas de APRELA. Con esta publicación se pretende, de nuevo, poner a disposición de profesores y estudiantes de didáctica de la lengua los resultados obtenidos, al considerar la necesidad de una continua profundización en el conocimiento de la modalidad lingüística andaluza, como apoyo científico para las aplicaciones didácticas, de forma que podamos avanzar en la respuesta a esa interrogante que siempre ha de ser nuestro punto de referencia: qué enseñar y cómo enseñar la lengua materna desde la modalidad lingüística propia.

*Pedro Carbonero Cano*  
Presidente del Comité Científico

## LAS APORTACIONES LÉXICAS DEL VOCABULARIO ANDALUZ AL *DRAE*

*Ignacio Ahumada*

0. Todos los hablantes somos conscientes de la variación lingüística desde el momento mismo en que ampliamos nuestro horizonte cultural, es decir, inmediatamente abandonamos el ámbito familiar. Basta con que acudamos a esa propia experiencia en el uso de la lengua para comprender por qué no hay región, provincia, comarca o lugar que no se precie de contar con un mínimo vocabulario donde se recojan sus peculiaridades lingüísticas, esto es, las diferencias que mantiene con la lengua general o, simplemente, con el modo de hablar esa misma lengua los pueblos vecinos. Partimos siempre de la cultura material, del mundo de los objetos, para llegar a expresar hasta lo más íntimo: nuestro sentido de la vida y de la muerte. En no pocas ocasiones, a las noticias históricas se suele unir la noticia dialectal -o inventario de esas diferencias-, ambas acaban identificándose como ineludibles referencias sobre el lugar. En estos casos ocurre como en la vieja etnografía, donde la religión y la lengua son lo primero para definir a un pueblo: un código común de comportamiento, de convivencia, y un código común de comunicación.

Los diccionarios nacieron hace 4.500 años provocados por esa misma necesidad de recoger las diferencias entre pueblos de lenguas distintas y con el fin de evitar malentendidos comerciales; después, culturales. Salvando las distancias, la lexicografía dialectal o regional participa de algunos de los principios por los que se rige la lexicografía bilingüe. En la lexicografía bilingüe se parte de una lengua de origen (LO) para llegar a una lengua meta (LM). En la lexicografía dialectal o regional se parte de la variedad no estándar para llegar a la lengua estándar. En el primer caso, nos encontramos

ante lenguas diferentes; en el segundo, ante una sola lengua y una de sus variedades. A nadie se le escapa que la variación diatópica hunde sus raíces en razones de carácter histórico y sociocultural importantes, las cuales no conviene perder de vista para tener una conciencia clara de lo que hoy supone una variedad lingüística.<sup>1</sup>

Por esta primera aproximación al tema, y por el título mismo de esta intervención, se puede deducir que es la variedad la que aporta los materiales a la lengua general. Y en parte así es y ha sido. Sin embargo, ocurre que en la lexicografía española, por razones que veremos más adelante, ha ocurrido justo al contrario: la necesidad de conocer el vocabulario regional ha partido de la exigencia que la lengua general se impone para saber su extensión y su diversidad.

Fundamentalmente voy a ocuparme de dos temas. De un lado, de los problemas con que cuenta la lexicografía regional para fijar con rigor el léxico o vocabulario dialectal; y de otro, del proceso que ha seguido el *Diccionario* de la Academia para incorporar a sus páginas los pocos más de mil andalucismos -generales y particulares- con los que hoy cuenta (andalucismos de uso). No me ocuparé de aquellos otros que el uso general ha hecho que dejen de sentirse como tales andalucismos para pasar a formar parte del acervo léxico común del español (andalucismos de origen).

1. Para el profano, hacer lexicografía regional, esto es, confeccionar el inventario de aquellas palabras que él siente como exclusivas, es la actividad más simple y sencilla a la que podamos enfrentarnos. Basta sólo con comprobar si el uso que él y sus vecinos hacen de la lengua está registrado o no en un diccionario general. Este diccionario general suele ser por lo común aquel de mayor prestigio. En comunidades donde existen academias de la lengua -como es el caso de Italia, Francia y España- suele tomarse como punto de referencia el diccionario de la institución. Por el contrario, en comunidades donde no se cuenta con ellas, aquel que la comunidad científica, o en su

---

<sup>1</sup>Aunque se trate de un diccionario monolingüe, conviene recordar en este sentido las excelencias que se le otorgan hoy al llamado *diccionario cultural*. Por ejemplo, *Logman Dictionary of English Language and Culture* (1992), plagado de →notas culturales↓ complementarias de las definiciones.

defecto la sociedad, considera el más idóneo.<sup>2</sup> Como se ve, el método de selección de materiales reviste muy poca o nula complejidad. Cualquiera puede alcanzarlo con la mano. El resto del trabajo consistiría sólo en definir.

Entender de manera tan primitiva el trabajo del lexicógrafo es el motivo principal que ha llevado a no pocos aficionados a acercarse a la lexicografía regional.

En el caso de la lexicografía regional del español, esto ha supuesto que para otorgar a una palabra o a un uso el estatuto de voz dialectal haya sido práctica habitual contrastarlo con el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*. Cuando, en rigor, la cosa es mucho más compleja que todo eso.

El *DRAE* pretende ser un diccionario general y de uso, aunque en sus orígenes -como no podía ser de otra manera- sus materiales procedan de la lengua literaria y fundamentalmente del español de España. A lo largo de casi tres siglos ha ido aumentando su caudal de voces en función de diversos criterios de selección de entradas, sobre los que ha primado el del uso literario, excepción hecha -precisamente- de las voces provinciales. Como obra que pretende mantenerse vigente ha estado sujeta a revisiones del más variado criterio. Estas condiciones han acabado convirtiéndolo en el inventario más completo de nuestra lengua, cierto, pero a la vez el más complejo en su diversidad. Desde el rigor metodológico que hoy se le exige a cualquier proyecto lexicográfico, el *DRAE* presenta quiebras cuya justificación sólo se admite en función de su historia y del papel que desempeña como diccionario oficial del español. Ante cada nueva edición se levantan expectativas que luego, lamentablemente, apenas si logran cubrirse.

Un diccionario que pretende ser general y de uso no tiene por qué recoger voces que no sean de uso general. Por ello, es proverbial en nuestra lexicografía la generosidad de la Academia en la admisión de voces regionales, cuando, por ejemplo, en los diccionarios generales franceses e italianos apenas si en los últimos años se le han abierto

---

<sup>2</sup>Por ejemplo, para el caso del inglés hablado en los Estados Unidos, el *Webster's Third [Webster's Third New International Dictionary of the English Language]*, unabridged. P. B. Gove (ed.), Merriam, Springfield, Mass., 1966].

tímidamente sus páginas.<sup>3</sup> La Academia Española ha mostrado interés por los usos regionales desde su fundación. Y desde entonces a hoy no ha dejado de recoger información relativa a los mismos: unas veces partiendo del conocimiento de cada uno de los académicos, otras de la de tantos y tantos colaboradores con los que ha contado y, desde el desarrollo de la filología, con las monografías y estudios dialectales. Las noticias que la Academia posee sobre los usos regionales del español son, por tanto, mucho más exhaustivas que la simple localización que aparece en el *DRAE*. La Academia reserva toda esa preciada información para el *Diccionario histórico* (1960-). Basta con revisar las casi tres mil páginas publicadas hasta ahora para comprobar lo dicho. Otra cosa es que podamos contar en breve con tan abundante documentación dialectal.

Un diccionario que pretende ser general y de uso, esencialmente normativo, fija su atención sobre todo en la lengua estándar. La variación diastrática se contempla sólo en función de esa lengua general, esto es, se hace eco de los diferentes registros que tolera la norma de acuerdo con la situación comunicativa.<sup>4</sup> No se ocupa, por tanto, de recoger los usos anómalos atendiendo a los niveles socioculturales más bajos de los hablantes. Un diccionario de este tipo no recoge los vulgarismos. Los diccionarios regionales, en su desmedido afán por aumentar el número de entradas y de esa manera servir con nobleza al solar patrio, olvidan con harta frecuencia una distinción tan elemental en lingüística cual es la diferencia entre vulgarismo y dialectalismo. Tradicionalmente, el diccionario regional atiende la variación diatópica y descuida la diastrática, que creo debe recoger, siempre y cuando las diferencias socioculturales no sean de uso general en el español y así estén catalogadas ya en los tratados al

---

<sup>3</sup>Cuando nos ocupamos de establecer los criterios de selección de unidades para la macroestructura del diccionario general, nos tropezamos con series de palabras (arcaísmos, de especialidad, regionalismos, etc.) que al no gozar del estatuto de unidades de la lengua referencial perturban la homogeneidad de la macroestructura (cf. REY-DEBOVE, 1971: 91).

<sup>4</sup>A. Malaret escribió en el prólogo (→Dos palabras↓) a su *Diccionario de americanismos*: →La obra dialectal española es extensísima, y la Academia la ignora casi por completo. Presta más solicitud y cuidado a las voces de germanía↓ (MALARET, 1931: s.p.).

uso. En este sentido, la Academia cuenta desde 1927 con otro diccionario que acoge para su corrección cuantos usos vulgares de nuestra lengua se hayan generalizado. Se trata del *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*, un repertorio de más escasos vuelos que el *DRAE*, pero mucho más apropiado para el tema que nos ocupa porque además de repertorio menor se concibió como purgatorio de neologismos, correccional de vulgarismos y vasto almacén de regionalismos.

Al mencionar los neologismos, no puedo dejar de señalar otra de las constantes en los diccionarios regionales: la creencia ciega en cierta capacidad innata de los vecinos para poner en circulación nuevas palabras. Un ejemplo resultará, sin duda, mucho más ilustrativo. El prologuista a la edición facsímil del *Vocabulario del Bierzo* (1934), de V. García Rey, escribe sobre la inspirada anticipación de los bercianos en algunas palabras, pero muy especialmente en *gamberro* “que aun figurando -dice- en el acervo general del español (esto ocurre en otros vocablos del “Vocabulario”) debía de prodigarse por el Bierzo cincuenta años antes de que conociera su actual fortuna”.<sup>5</sup> Pues bien, *gamberro* lo había recogido ya en 1915 J. de Lamano en su vocabulario salmantino, así como lo incluía la primera edición del *Vocabulario Andaluz* (1934), donde muy ladinamente A. Alcalá Venceslada había dejado pasar la forma femenina, *gamberra*, en uno de los ejemplos aducidos. *Gamberra* “mujer pública” veníase reconociendo por la Academia, como voz andaluza, desde el *DRAE* de 1899 (130 ed.).

El diccionario o vocabulario regional, por tanto, que se acoge al sencillo método de trabajo que aquí se describe, al contrastar sus hallazgos sólo con el *DRAE*, y no con los demás diccionarios académicos, esto es, el *Diccionario histórico* y el *Diccionario manual*, aumenta su caudal de voces recogiendo fundamentalmente (a) supuestos dialectalismos, (b) vulgarismos y (c) neologismos.

Contrastar las voces regionales con la documentación que aporta la Academia en su variada obra lexicográfica no es el criterio más oportuno, porque la información impresa que la institución facilita sobre las variedades del español, amén de ser limitada, se ha ido recogiendo -a lo largo de tres siglos- de manera muy poco sistemática.

---

<sup>5</sup>A. Pereira, en GARCÍA REY, 1979: VIII.

Con todo, es -hoy por hoy- el criterio que mejores resultados puede reportar al lexicógrafo diletante. La lexicografía regional de carácter científico acude, además de a las noticias académicas, a cuantos datos generales y de variación diatópica se conocen sobre la lengua estándar. Por ello el estudio de los regionalismos en los diccionarios sigue caminos diferentes aunque complementarios. De un lado, se ocupa de las voces con marca diatópica en los diccionarios generales de la lengua; de otro, revisa aquellos repertorios que recogen con técnica lexicográfica -más o menos depurada- las voces diferenciales o comunes y diferenciales de un área lingüística concreta.

Las consideraciones que aquí presento responden al primer camino: las voces en los diccionarios generales, concretamente en el *DRAE*, pero no dejaré de hacer permanentes alusiones a la lexicografía regional propiamente dicha.

2. A la complejidad que encierra una lexicografía regional, subsidiaria de una lexicografía general y monolingüe, tenemos que unir la complejidad dialectal que encierran las hablas andaluzas en su conjunto. Me estoy refiriendo a su complejidad léxica como proyección que es, no ya del desarrollo del castellano, sino de la repartición dialectal neolatina del norte peninsular. Si los fenómenos fonéticos nos proporcionan una división, otra muy diferente nos dibujan los fenómenos léxicos.<sup>6</sup> A ello hay que unir su vasta extensión, las permanentes repoblaciones -en algunas provincias hasta en el presente siglo-, la cambiante organización territorial y, en buena medida, la situación sociocultural de la población.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>Basta con echar una ojeada a trabajos ya clásicos de nuestra literatura lingüística: ALVAR, 1964; FERNÁNDEZ-SEVILLA, 1975. Y más recientemente, ALVAR, 1996.

<sup>7</sup>A. Castro fue el primero, según mis noticias, en justificar de esta manera la importante presencia de arcaísmos en el vocabulario andaluz. Los datos de 1924 arrojaban una tasa de analfabetismo, en algunas provincias, de hasta el 70% (cf. CASTRO, 1924: 55). Causa primera que también se ha apuntado muy recientemente: →el conservadurismo léxico propio de una zona marginal y rural como ha sido esta región durante tanto tiempo↓ (NARBONA-CANO-MORILLO, 1998: 87). Se reconoce, por el contrario, que el léxico urbano de las ciudades andaluzas apenas si se diferencia del de cualquiera otra de la comunidad hispanoparlante (cf. ÍD.:108)

Valga, como simple muestra, la diversidad de marcas que he encontrado en el *Diccionario de Autoridades* (DA, 1726-1739) para señalar las voces andaluzas:

A excepción de los cuatro reinos que a la sazón conformaban Andalucía, encontramos para todo el territorio las siguientes marcas y variantes, a su vez prueba evidente de las diferentes manos que intervinieron en la redacción del DA:

- “En Andalucía” (*abesana*)<sup>8</sup>.
- “En la Andalucía” (*alcaucil*).
- “En el Andalucía” (*aguaducho*).
- “En las Andalucías” (*balde*).
- “En ambas Andalucías” (*balancia*).
- “En el reino de Andalucía” (*soñarrera*).
- “En los reinos de Andalucía [Jaén, Córdoba, Sevilla y Granada]” (*afrecho*).
- “En las Andalucías alta y baja” (*barcina*).

A lo que hay que añadir aquellos territorios que no se consideran los cuatro reinos mencionados:

- “En la Andalucía la baja” (*despichar*).
- “En algunas partes de Andalucía” (*copo*, s.v. *aroma*).
- “En algunas ciudades de Andalucía” (*veintiaguatría*).
- “En las costas de Andalucía” (*algaida*).

Los cuatro reinos presentan las siguientes localizaciones:

[Reino de Jaén:]

- Carece de entrada alguna con localización.<sup>9</sup>

[Reino de Córdoba:]

- “En el reino de Córdoba” (*uvada*).
- “En la ciudad de Córdoba” (*pelón*).

[Reino de Sevilla:]

---

<sup>8</sup>Sólo indico la entrada en que se localiza por vez primera.

<sup>9</sup>Sólo aparece *viduño jaén* (s. v. *jaén*) porque este tipo de vid procede del →territorio de Jaén↓.

- “En el reino de Sevilla” (*ocho*).
- “En la ciudad de Sevilla” (*alfarje*).
- “En el condado de Niebla” (*algaido*).

[Reino de Granada:]

- “En el reino de Granada” (*acetre*).
- “En la ciudad de Granada” (*carmen*).

En el último *Diccionario* académico no encontramos una parcelación tan minuciosa de Andalucía, amén de haber sufrido todas las marcas -como era de esperar- un proceso de normalización. Exceptuando las ocho provincias y Jerez:

- And[alucía] (*abanador*).
- And[alucía] Baja (*balsa*).
- And[alucía] Oriental (*-ico, ca*).
- Algunas partes de Andalucía (*barzón*).
- Sierra Morena (*mangla*).

3. Partiendo de la revisión atenta del *DA*<sup>10</sup>, he redactado un glosario de los andalucismos recogidos en este primer diccionario académico. Sin muchas dificultades, *mutatis mutandis*, podemos entender dicho glosario, tal y como se presenta en el Apéndice, como la primera muestra de cierta entidad referida al léxico andaluz.<sup>11</sup> Entre los criterios de selección que he manejado, merece destacarse sólo el estrictamente lingüístico: voces de uso en Andalucía, bien de uso

---

<sup>10</sup>La revisión del *DA* –realizada con anterioridad al conocimiento de la base de datos BUSCÓN, de la Real Academia Española– fue realizada por Adriano Guillén Moral. Esta revisión forma parte de un trabajo de investigación de mayores alcances que se adelanta, bajo mi dirección, en el seno del Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén.

<sup>11</sup>Cuando en 1985 A. Salvador Rosa dio a luz su trabajo sobre las localizaciones geográficas en el *DA* escribía: →En cualquier caso, e independientemente de corroboraciones y precisiones, lo que presentamos es un conjunto de vocabularios dialectales que, referidos a la fecha de aparición del *Diccionario* se adelanta en más de un siglo a la eclosión romántica de este tipo de obras y en dos a su proliferación en España. Tenemos [...] un vocabulario andaluz con dos siglos de anticipación a los de Toro y Gisbert o Alcalá Venceslada↓ (SALVADOR, 1985: 108).

exclusivo bien de uso compartido con otras regiones lingüísticas del español, pero siempre y cuando hubiera mención expresa al uso lingüístico, y no al uso del más diverso orden: administrativo, arquitectónico, militar, culinario, etc. Esto ha obligado a rechazar no pocos artículos relacionados con Andalucía o alguno de sus cuatro reinos: determinados zoónimos (*curadillo, negrilla, orca*, etc.), fitónimos: (*albarazada, chilibayotes, higuera de tuna, melapia, palmito*, etc.) u otras de la más variada estirpe (*alcaicería, axerquía, azotea, casa de contratación, cochifrito, giralda*, etc.).

La estructura del artículo se limita a la entrada, la localización geográfica entendida como marca -normalizada dentro de lo que es posible- y una breve definición.

4.) ¿Qué consideraciones de interés nos merece este primer vocabulario andaluz?

En primer lugar: no es producto del azar la presencia de voces dialectales en el primer diccionario general del español. Cuando los primeros académicos decidieron redactar un diccionario de nuestra lengua a la altura de los modelos europeos: *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612) y el *Dictionnaire de l'Academie française* (1694), en los cuales no tienen cabida los dialectalismos, dirigen su mirada a los más ilustres precedentes con que se contaba en la tradición española: el *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611) de Sebastián de Covarrubias y a los vocabularios bilingües de Antonio de Nebrija. Mientras que en el primero encontramos una declaración explícita y un reconocimiento a los regionalismos, en el segundo investigaciones recientes han querido ver una clara conciencia del maestro salmantino sobre el léxico regional (Cf. ALVAR, 1997 y GUERRERO, 1995).

Aunque de forma muy imprecisa -como no podía ser de otra manera- en el *Tesoro* se reconocen hasta tres áreas dialectales: (1) la zona central de la península: Castilla la Vieja, Castilla -especialmente Toledo y Cuenca, por razones obvias- y Andalucía; (2) las hablas occidentales, representadas por Salamanca y (3) las hablas orientales, marcadas como “Corona de Aragón” (EBERENZ, 1992: 989-992). Esta aceptación explícita de la variación geolingüística se traduce en la inclusión de algo más de medio centenar de voces regionales. Para la

lexicografía hispánica, esto supone otorgarle carta de naturaleza a las voces dialectales.

S. de Covarrubias sólo catalogará nueve voces como andaluzas: *afrecho* `salvado`, *collazo* `mozo del labrador`, *gorrón* `cría enferma del gusano de seda`, *palanquín* `ganapán`, *quinta* `casa de labor`, *quintero* `colono que paga el quinto`, *taca* `alacena` y *ventiquatro* `edil`. Todas ellas, a excepción de la voz cordobesa *taca* se trasladarán al *DA* bien con localización andaluza (como *afrecho*, *carmen*, *collazo*, *gorrón*, *quinta* y *ventiquatro*) bien sin localización alguna (como *palanquín* y *quintero*).

En segundo lugar: la nómina de entradas dialectales se verá incrementada tras la sabia decisión de nuestros académicos de redactar un diccionario general basado en citas literarias. Si bien a las llamadas entonces “voces provinciales” no se les exigía autoridad, el uso que hicieran de ellas alguno de nuestros clásicos bastaba para franquear la puerta del diccionario oficial sin la menor vacilación. L. de Góngora autoriza *abesana* y *amiga*; J. de Avión, *blanquillo*; L. del Mármol, *sagina*; P. de Espinosa, *alcarcil*; el anónimo autor del *Estebanillo González*, *alverjón*, *balde*... Y así algunos autores más. Sin embargo, entre notorias ausencias cabe señalar, por citar sólo un par de ejemplos, el *Vocabularium ecclesiasticum latino-hispanicum* (1498)<sup>12</sup>, de Rodrigo Fernández de Santaella, o el *Retrato de la Lozana andaluza* (1528).

En tercer lugar: se detectan con toda nitidez dos de las constantes en los estudios sobre el vocabulario andaluz. De una parte, su estrecha vinculación a lo árabe (*albarrana*, *alcaicería*, *axerquía*, *aximez*, *alcarcil*, *alexijas*, *alhailí*, etc.); y de otra, el camino fácil que representan las hablas andaluzas para la penetración de voces americanas (*aciguatado*, *cahuya*, *cachupín* o *chilacayotes*).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup>En este repertorio se reconocen como andalucismos las siguientes voces: *almofía* `escudilla`, *adecuxa* `vaso pequeño`, *murta* `mirto`, *arrayhan* `arrayán` y *xopaipa* `hojuela fría y gruesa, enmelada` (cf. NARBONA-CANO-MORILLO, 1998: 54).

<sup>13</sup>Independientemente de las noticias estrictamente lexicográficas, los artículos sobre regionalismos andaluces aportan valiosa información de carácter fonético: la aspiración de *j* (s.v. *mohada*) o la neutralización *l/r* (s.v. *alverjón*).

Por último: la proporción de sustantivos, adjetivos y verbos registrados en el *DA* anticipan los porcentajes que caracterizan los vocabularios dialectales de los siglos siguientes. El glosario que nos ocupa recoge: 172 sustantivos, 14 adjetivos, 15 verbos y 1 expresión fija.

4. Parece lógico pensar que la recepción de andalucismos en *DA* proceda, además del *Tesoro* de S. de Covarrubias y de cuantas autoridades daban cuenta de algunos usos especiales, procedan -digo- de los mismos académicos que intervinieron en la redacción. De los catorce miembros fundadores, al menos tres de ellos eran andaluces: Gabriel Álvarez de Toledo<sup>14</sup>, Antonio Dongo Barnuevo y Vincencio Squarzafigo, este último considerado por la historia el alma del *DA* (LÁZARO, 1980: 145).

La presencia de regionalismos en los diccionarios académicos ha obligado a la institución a mantener una constante relación de colaboración con determinados corresponsales. Para los regionalismos andaluces están aún pendientes de revisión las actas de las diferentes sesiones para conocer si se mantuvieron esas corresponsalías como ocurrió con Aragón o Murcia (ALIAGA, 1997: 109).

Dejamos el primer diccionario académico y entremos a considerar el *DRAE*. Pasamos de 1726-1739/1770 a 1780, primera edición del diccionario oficial del español. La aceptación de regionalismos por parte, en este caso, del *DRAE* se va a mantener en la misma línea del *DA*, al menos hasta la 40 ed. o de 1803. Será a partir de la edición de 1817 cuando los criterios de admisión sean mucho más restrictivos, así como amplios los de supresión. Debo adelantar que no se llevaron a efecto, pero se había acordado (a) suprimir las voces de germanía, (b) aquellos regionalismos que presentaran escasa variación fonética y (c) aquellos otros que procedieran de “vicios o defectos de pronunciación” tales como seseo o yeísmo (ALIAGA, 1997: 195).

Situación nada favorable que contrasta con las afirmaciones de J. M<sup>a</sup>. Sbarbi en el sentido que ahora comentaremos. Cuando este lexicógrafo andaluz publicó en 1892 una muestra de los que iba a ser y no fue su *Diccionario de andalucismos*, escribió:

---

<sup>14</sup>Aunque bien escasa pudo llegar a ser la colaboración de este poeta sevillano, ya que falleció al año siguiente de fundarse la Academia.

Contentaréme ahora solamente con hacer observar que la razón de darse la preferencia por los eruditos entre todas las ediciones antiguas del Diccionario de la Academia a la 50 (1817), obedece a la circunstancia de haberse incluido en esta *muchas frases y locuciones* que nuestros prohombres, justamente políticos y literatos, hubieron de aprender, o recordar, al trasladarse a Sevilla y Cádiz, con motivo de refugiarse allí de la persecución suscitada por las huestes napoleónicas: trabajo que cualquiera persona curiosa o cachazuda puede comprobar por si misma, como yo lo he hecho, cotejando dicha 50 edición con la 40, que había salido a la luz en 1803 (SBARBI, 1892: 148). [Las cursivas son mías.]

Deja de señalar J. M<sup>a</sup>. Sbarbi esa riqueza fraseológica andaluza que tan primorosamente han conservado los liberales refugiados y que a su vuelta a Madrid han hecho saber a toda la corte.

Era J. M<sup>a</sup>. Sbarbi un buen conocedor del *Diccionario* académico. Como estudioso de todos los modos de decir andaluces -muy en especial de su fraseología- sus aportaciones al *DRAE* habrían sido valiosísimas. De hecho en la edición 120 o de 1884 figura en la nómina de personas que han ayudado a la revisión del *Diccionario*. Sin embargo, una polémica con el respetado e influyente don Juan Valera dio al traste con su labor en la Academia. En la edición de 1899 ó 130 deja de figurar como colaborador. Corría entonces por la corte el rumor de que J. M<sup>a</sup> Sbarbi no llegó a ocupar nunca un sillón en la Academia por haberse atrevido a publicar un folleto intitulado *Un plato de garrafales. Juicio crítico de Pepita Jiménez*, donde demuestra rigurosamente el desconocimiento de don Juan Valera en materia gramatical.

5. Sin abandonar la figura de don Juan Valera, volvamos al “método” de la Academia en la selección de regionalismos. El autor de *Pepita Jiménez* escribe el 22 de noviembre de 1899 a J. Moreno Güeto, alcalde de Doña Mencía:

La Real Academia acaba de publicar la decimotercera edición de su *Diccionario* [1899], donde hay multitud de palabras nuevas o no incluidas en ediciones anteriores. En mi sentir, faltan aún muchísimas palabras de todo género, que deberíamos ir reuniendo, estudiando y definiendo para cuando se haga la edición decimocuarta [1914]. En algunos ratos en que Vd. nada mejor tenga que hacer ¿por qué no me envía, con la explicación

de su significado, las palabras que estén por ahí en uso y que el *Diccionario* no contenga? Por ejemplo, ¿qué significa *escarrajolar*? ¿se dice por ahí *piruja* y *gamberra*? Y ¿qué entiende Vd. por estos vocablos? Yo creo que así de palabras picarescas como de palabras campesinas y de agricultura debe haber bastantes en Andalucía que debiera incluir nuestro *Diccionario* y que nuestro *Diccionario* no incluye (Apud ALVAR, 1982: 253).

Lo cierto es que a pesar de la buena voluntad de don Juan Valera y la inmejorable intención del alcalde de Doña Mencía, el método de recolección de materiales -para formar lo que hoy denominamos un corpus- deja mucho que desear. Sobre todo si la propuesta parte del miembro de una institución que doscientos años antes había sistemáticamente “desfrutado” (*despojado* o *vaciado*, diríamos hoy) toda nuestra literatura clásica y del período anteclásico para redactar el *DA*. Y sobre todo cuando nos encontrábamos en una de las etapas más florecientes de la literatura regional andaluza, un movimiento literario que no desconocía don Juan Valera pero del cual no era precisamente su valedor. Basta con leer su trabajo del año 1900 sobre “El regionalismo literario de Andalucía”:

En Andalucía, por fortuna, aunque la gente pronuncia mal el castellano, suele hablarle (sic) y escribirle (sic) bien; y no tiene trazas, por lo pronto de adoptar idioma diferente (VALERA, 1949: 1047b).

Sin tener nada en contra del alcalde de Doña Mencía, no creo que fuera esta su labor. Pero sí, al menos, la labor de los académicos correspondientes por Andalucía, quienes bajo la dirección de don Juan Valera podrían haber “desfrutado” nuestra literatura regional. Se trataba entonces del método con mayor validez para la elaboración de un corpus amplio de regionalismos andaluces.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup>Se contaban a la sazón como académicos correspondientes por Andalucía: Agustín de la Paz Bueso y Pineda, por Ronda; Leopoldo Eguilaz y Yanguas, por Granada; Luis Herrera y Robles, por Cabra y Francisco de Borja Pavón, por Córdoba.

La importancia de ese movimiento literario regionalista pudo apreciarse con mayor nitidez desde el exterior. Desde París, Miguel de Toro y Gisbert, cuyo padre fue el lexicógrafo granadino Miguel de Toro y Gómez, despoja lo más granado de la literatura regional andaluza: desde Estébanez Calderón a los Quintero pasando por Fernán Caballero, P. A. de Alarcón, Javier de Burgos, Cristóbal de Castro... y tantos otros autores andaluces que sin emplear otra lengua, hacían gala de mostrar los más variados usos que el pueblo andaluz atesoraba de la casi milenaria lengua de Castilla.

Consecuencia de esta revisión sistemática es el primer “vocabulario andaluz” extenso y de cierto rigor. Me refiero al trabajo de M. de Toro y Gisbert “Voces andaluzas (o usadas por autores andaluces) que faltan en el Diccionario de la Academia Española”, un vocabulario de casi 350 páginas publicado en la *Revue Hispanique*.

Si el *Diccionario* académico, por unas u otras razones, no pudo beneficiarse de los conocimientos que sobre las hablas andaluzas guardaba J. M<sup>a</sup>. Sbarbi, no va a ocurrir lo mismo con F. Rodríguez Marín. Ambos lexicógrafos andaluces se alejan en esto, pero se dan la mano al haber proyectado ambos un vocabulario andaluz que nunca llegaron a publicar.

F. Rodríguez Marín en 1883 le escribía a H. Schuchardt: “Estoy allegando (aunque despacio) materiales para un pequeño vocabulario de Osunismos” (Schuchardt, 1990: 224). El proyecto, en lo que alcanzo a conocer, no cristalizó si no fue en otro de más altos vuelos: un diccionario de andalucismos, cuya redacción no había comenzado en 1895: “Entre los muchos apuntes que voy acumulando para hacer (si Dios me da vida) un *Ensayo de un Diccionario de Andalucismos*, hay...” (RODRÍGUEZ, 1926: XXXII, n. 3). A pesar de las dimensiones y de las expectativas creadas, el proyecto quedó relegado al olvido.

Si bien, de alguna manera, no del todo, porque el proyecto va a germinar con la iniciativa de Antonio Alcalá Venceslada y su conocido *Vocabulario andaluz (VA)*. Ciertamente que el interés despertado por A. Alcalá fue mucho menor que las posibilidades que ofrecería un vocabulario de la mano del filólogo de Osuna, tanto por el dominio del trabajo filológico como del conocimiento literario, pero se consigue poner en marcha un viejo y anhelado proyecto que tenía casi medio siglo.

Si el magisterio de F. Rodríguez Marín sobre A. Alcalá es innegable, no lo es menos la colaboración entre ambos. De los intentos lexicográficos de F. Rodríguez Marín se va a beneficiar el *VA*, al facilitarle no pocas entradas y acepciones para el repertorio; como de igual forma ocurrió con las colecciones de refranes de F. Rodríguez Marín, quien con frecuencia recibía de A. Alcalá cuantos materiales recogía de boca de los andaluces.

La segunda edición del *VA* se publica en 1951 bajo el sello de la Real Academia. Recoge alrededor de 18.000 entradas. Se trata del diccionario regional más completo que se conoce sobre las hablas andaluzas. Aun conociendo el documentadísimo trabajo de M. de Toro y Gisbert, A. Alcalá no supo aprovechar los ricos materiales que este le ofrecía desde la *Revue Hispanique*. Otra bien distinta hubiera sido la fortuna del *VA* y mayor la atención que le hubiera prestado la Academia si de la misma manera que A. Alcalá despojó el *Diccionario manual* de 1927 para incorporarlo a su *VA*, hubiera incorporado las autorizadas voces recogidas por M. de Toro y Gisbert (AHUMADA, 1998).

Al haber tomado A. Alcalá los andalucismos del *Diccionario manual* de la Academia y no del mismo *DRAE* ha llevado a algunos estudiosos a creer que el proceso fue al contrario. El *VA* lo atiende la Academia, fundamentalmente, para el *Diccionario histórico*. Hemos de reconocer que esta institución, aun no habiendo sido así en sus comienzos con respecto a los regionalismos, otorga el estatuto de tales a aquellos que vienen avalados antes por el uso literario que por su condición lexicográfica u oral.

Si estos son los criterios académicos ¿qué ocurre con los datos que proporcionan los mapas lingüísticos? Desde 1961 cuentan las hablas andaluzas con el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía (ALEA)*. Los materiales fueron recogidos con rigurosidad y método. Fue el primer atlas por regiones del dominio iberorromance, incluso -cosa extraña para un atlas lingüístico- cuenta con una segunda edición. Primero por los mismos autores del *ALEA*, después por quienes se han beneficiado de sus materiales se ha propuesto en infinidad de ocasiones el aprovechamiento que los diccionarios pueden hacer de los mapas lingüísticos. C. Castillo se ha ocupado de la aplicación de la geografía lingüística a la revisión de las localizaciones geográficas en el *DRAE*. Los resultados no fueron los que se esperaban. La finalidad

que persiguen los dialectólogos y los lexicógrafos es bien diferente (CASTILLO, 1990).

Resumamos:

- Hoy el *DRAE* contiene 1058 localizaciones andaluzas. Debe tenerse en cuenta que el número siempre será algo menor al compartir determinadas entradas la localización con otras provincias no andaluzas o país hispanoamericano.

-De los 202 andalucismos de 1726-1739 hoy la Academia sólo reconoce 70, 103 los considera de uso general y 27 los ha retirado del *Diccionario* por las más diferentes razones -entre la más importante que desaparecen las palabras porque desaparecen los objetos que designan.

-La recogida de materiales sobre las variedades del español por cuenta de la Academia ha sido diversa y carente de método hasta el desarrollo de las monografías dialectales hace cincuenta años. Y con todo no ha mejorado sus localizaciones con la celeridad deseada. Valga el ejemplo de *ablentar*, rastreado, primero, en el diccionario oficial y en sus dos fuentes de inspiración, y localizado, después, en diversos vocabularios de determinadas áreas dialectales del español peninsular:

(a) Diccionario oficial y precedentes:

- 1495 [Nebri.]: *aventar* el pan al viento. [*Pan*: trigo, cevada, centeno.]
- 1611 [Covar.]: *ablentar*. Es palabra rústica.
- 1726 [*DA*]: *ablentar*. Es voz antigua, que ya no tiene uso.
- 1899 [*DRAE*]: *ablentar*. Antigua.
- 1914 [*DRAE*]: *ablentar*. *Álava* y *Aragón*.
- 1984 [*DRAE*]: *ablentar*. *Álava* y *Aragón*.
- 1984 [*DRAE*]: *ablentar*. [s.l.]

(b) Vocabularios o diccionarios de regionalismos:

- 1903: Baráibar, *Álava*.
- 1908: Borao, *Aragón*.
- 1923: García de Diego, *Soria*.
- 1932: García Soriano, *Murcia*.
- 1943: Zamora Vicente, *Albacete*.
- 1949: García Lomas, *Santander*.

- 1950: Goicoechea, *La Rioja*.
- 1951: Alcalá Venceslada, *Andalucía [oriental]*.
- 1952: Iribarren, *Navarra*.

*Ablentar*, tras haberla rastreado en su historia dialectal y lexicográfica es sólo una muestra -aunque harto significativa- de las localizaciones geográficas que recoge el *DRAE* y de los criterios que maneja.

De lo expuesto se deduce:

(1) La asistematicidad de la institución en la recopilación del léxico dialectal.

(2) El criterio para establecer un *dialectalismo de uso* (el *dialectalismo de origen* correspondería su clasificación a una lexicografía regional) está en función de los datos de que dispone la institución, y estos datos no se procesan con la rapidez deseada.

Esto implica que las voces con localización geográfica en el *DRAE* no deben entenderse como voces exclusivas del área geográfica que se señala, sino como voces que hasta ese momento -y con los datos que maneja la Academia- sólo están registradas en esa área. Nunca queda descartado que datos posteriores amplíen el número de localizaciones o mantengan las conocidas. Hasta en tanto eso no ocurra, no podremos hablar de dialectalismo de uso.

6. *A modo de conclusión.*- Desde J. M<sup>a</sup>. Sbarbi, primero en *La Enciclopedia Sevillana* y más tarde en *El Averiguador Universal*, no faltan estudios -cierto que de muy diferente factura- sobre el vocabulario andaluz.

En mi opinión, el movimiento Folk-Lore Andaluz -a través del magisterio de F. Rodríguez Marín- propicia la redacción del *Vocabulario andaluz* de A. Alcalá Venceslada, poeta y narrador adscrito a la literatura regional andaluza de las primeras décadas de este siglo.

El interés del filólogo colombiano R. J. Cuervo por el léxico andaluz, junto a sus planteamientos sobre el andalucismo del español de América, alentó a M. de Toro a recoger su vasto repertorio de voces andaluzas -prácticamente todas ellas- con documentación literaria.

La investigación filológica posterior ha dado a la luz trabajos de extraordinario valor sobre el mismo vocabulario andaluz: el de Cabra, de Rodríguez-Castellano; el de Cúllar-Baza, de G. Salvador; el de la Alpujarra, de García de Cabañas; el de Cádiz, de Payán Sotomayor y otros presentan datos en todo punto rigurosos. Como lo son monografías clásicas dedicadas al léxico de la vid, de las salinas, del olivo y tantas y tantas otras dedicadas que se ocupan de los más diversos oficios y de las más variadas artes.

Contamos con el primer atlas lingüístico por regiones con materiales recogidos hace cincuenta años. La misma Academia ha establecido la sincronía de su base de datos sobre el español actual en 25 años: 1976-2000.

Las universidades andaluzas, sobre todo, adelantan estudios sobre el español hablado en Andalucía en sus más diversas manifestaciones: sociolingüística, dialectal, pragmática, etc. (Cfr. VILLENA, 1995).

La producción bibliográfica sobre las hablas andaluzas -acabamos de escucharlo- podría ser hasta inabarcable.

Desde el punto de vista lexicográfico estamos a la espera de que aparezca una obra definitiva -por lo que hasta ahora conocemos- sobre el vocabulario andaluz: el *Tesoro del andaluz*, repertorio que viene a recoger prácticamente todos los trabajos que se han efectuado a lo largo del siglo XX sobre el vocabulario andaluz (ALVAR EZQUERRA, 1996 y 1997). Opino que el *Tesoro del andaluz* marcará un antes y un después en los estudios sobre el léxico de nuestra comunidad. Y con él se abrirá una etapa con infinidad de nuevas perspectivas para las hablas andaluzas.

Ante un panorama como el que aquí se ha descrito, la pregunta resulta inevitable: ¿Qué soluciones podemos adoptar que ayuden a tener conciencia fiel de “las aportaciones léxicas del vocabulario andaluz”, por un lado, al *DRAE* y, por otro, al léxico general del español?

(1) El estudio de la historia del léxico andaluz, de la que sólo se conocen estudios muy parciales.

(2) La redacción de un vocabulario andaluz lo más completo posible, basado en las modernas técnicas de recopilación de materiales y acorde con la actual metalexicografía sobre las variedades geolingüísticas.

Independientemente de que el diccionario regional sea *integral* (con todas las palabras en uso) o *diferencial y contrastivo* (esto es, con sólo aquellas voces que no se registran en los diccionarios oficiales y monografías dialectales) resultan de obligado cumplimiento, entre otros, los pasos siguientes: (a) las encuestas léxicas por todo el territorio, (b) el despojo de las fuentes escritas: literarias, prensa, diccionarios, monografías dialectales, etc., (c) la creación de un corpus extenso y de amplio espectro, (d) la aplicación del criterio de contrastividad para conocer los usos diferenciales y poder partir de una base cierta para distinguirlos de los usos generales, etc., etc.

Una vez cubierta esta etapa se podría acometer la redacción de un diccionario andaluz, si *diferencial* complementario del *DRAE*, si *integral* (porque los datos que se poseen no son completos) también complementario del *DRAE*. El *modelo integral* se desarrolla para el español de Méjico, Chile, Bolivia y España. El *modelo diferencial* se adelanta para un diccionario de americanismos en la Universidad de Augsburgo; y en España, desde 1996, es una realidad el *Diccionario diferencial del español de Canarias*.

La riqueza léxica atesorada durante siglos por el español que se habla en Andalucía reclama un diccionario que sea capaz de dar buena cuenta del vocabulario de nuestra variedad dialectal. Hasta en tanto no dispongamos de él, difícilmente podremos establecer con total seguridad nuestra contribución al fondo léxico general del español, de un lado, y de otro, a las peculiaridades geolingüísticas que mantiene esta modalidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA ESPAÑOLA, (1726-1739): *Diccionario de la lengua castellana* [*Diccionario de Autoridades*], ed. facsimil. Madrid, Gredos, 1984.
- (1899): *Diccionario de la lengua castellana*. Madrid, Imprenta de los Sres. de Hernando y Compañía.
- (1914): *Diccionario de la lengua castellana*. Madrid, Sucesor de Hernando.
- (1984): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.

- AHUMADA, I. (1998): "Estudio preliminar". En ALCALÁ, 1998, págs. IX-XLI.
- AHUMADA, I (ed.) (1996): *Vocabularios dialectales: revisión crítica y perspectivas*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1998): *Vocabulario andaluz*, edición facsímil de la impresa por la Real Academia Española en el año 1951. Anexo de más de setecientas autoridades literarias inéditas recogidas por el autor. Estudio preliminar y edición por Ignacio Ahumada. Jaén, Universidad de Jaén-CajaSur.
- ALIAGA JIMÉNEZ, J.L. (1997): *Contribución al estudio de voces aragonesas en las ediciones del Diccionario de la Real Academia Española (Lexicografía y diversidad geolingüística)*. Edición en microficha. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- ALVAR, M. (1964): "Estructura del léxico andaluz". En *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XVI, págs. 5-12.
- (1982): "Atlas lingüísticos y diccionarios". En *Lingüística Española Actual*, IV, 253-323.
- (1996): "Andaluz". En M. Alvar (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona, Ariel, págs. 233-258.
- (1997): "Tradición lingüística andaluza en el *Vocabulario de Nebrija*" [1994]. En *Nebrija y estudios sobre la edad de oro*, Madrid, C.S.I.C., págs. 89-126.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1996): "El *Tesoro del andaluz*". En AHUMADA (ed.), 1996, págs. 43-58.
- (1997): "El vocabulario andaluz". En NARBONA-ROPERO (eds.), 1997, págs. 253-276.
- ALVAR EZQUERRA, M. Y J. A. VILLENA PONSODA (eds), (1994): *Estudios para un corpus del español*. Málaga, Universidad de Málaga.
- BARÁIBAR, F. (1903): *Vocabulario de las palabras usadas en Álava y no incluidas en el DRAE (130 ed.) o que lo están en otras acepciones o como anticuadas*. Madrid.
- BORAO, J. (1908): *Diccionario de voces aragonesas* [1859]. Zaragoza.
- CASTILLO, C. (1990): "Del atlas lingüístico al diccionario. Experiencias lexicográficas". En *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario*, I. Madrid, Gredos, págs. 363-371.

- CASTRO, A. (1924): “El habla andaluza”. En *Lengua, enseñanza y literatura (Esbozos)*. Madrid, págs. 52-81.
- COVARRUBIAS, S. de (1989): *Tesoro de la lengua castellana o española* [1611], ed. de Martín de Riquer. Barcelona, Alta Fulla.
- EBERENZ, R. (1992): “Sebastián de Covarrubias y las variedades regionales del español. Sobre las precisiones geolingüísticas del *Tesoro de la lengua castellana o española*”. En *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la lengua española*, I. Madrid, Pabellón de España, págs. 987-995.
- FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. (1975): *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz*. Madrid, C.S.I.C.
- GARCÍA DE DIEGO, V. (1951): “El habla de Soria, su fichero léxico”. En *Celtiberia*, I, págs. 31-50.
- GARCÍA-LOMAS, G.-A. (1949): *El lenguaje popular de las montañas de Santander* [1922], 20 ed. Santander.
- GARCÍA REY, V. (1934): *Vocabulario del Bierzo*, edición facsímil, pról. A. Pereira y noticia biográfica de M. Suárez Gutiérrez. León, Edit. Nebrija.
- GARCÍA SORIANO, J. (1932): *Vocabulario del dialecto murciano*, con un estudio preliminar y un apéndice de documentos regionales. Madrid, 1932.
- GOICOECHEA, C. (1961): *Vocabulario riojano*. Madrid, Anejos del Boletín de la Real Academia.
- GUERRERO RAMOS, G. (1995): *El léxico en el Diccionario (1492) y en el Vocabulario (¿1495?) de Nebrija*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad-Ayuntamiento de Lebrija.
- IRIBARREN, J. M. (1984): *Vocabulario navarro*, nueva edición, preparada y ampliada por R. Ollaquindia. Pamplona, Comunidad Foral de Navarra-Departamento de Educación y Cultura- Institución Príncipe de Viana.
- LÁZARO CARRETER, F. (1980): “El primer diccionario de la Academia”. En *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica, págs. 83-148.
- MALARET, A. (1931): *Diccionario de americanismos* [1925]. 20 ed. San Juan, Imprenta Venezuela.
- NARBONA, A., R. CANO Y R. MORILLO, (1998): *El español hablado en Andalucía*. Barcelona, Ariel.

- NARBONA JIMÉNEZ, A. Y M. ROPERO NÚÑEZ, (eds.), (1997): *El habla andaluza*. Actas del Congreso del Habla Andaluza. Sevilla, 4-7 de marzo de 1997. Sevilla, Seminario Permanente del Habla Andaluza.
- NEBRIJA, A. de (1981): *Vocabulario de romance en latín* [1495], transcripción e introducción de G. J. MacDonald. Madrid, Castalia.
- REY-DEBOVE, J. (1971): *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. The Hague-Paris, Mouton.
- RODRÍGUEZ MARÍN, F. (1926): *Más de 21.000 refranes castellanos*. Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos Bibliotecas y Museos.
- SALVADOR ROSA, A. (1985): “Las localizaciones geográficas en el *Diccionario de Autoridades*”. En *Linguística Española Actual*, VII, págs. 103-139.
- SBARBI, J.M. (1892): “Diccionario de andalucismos”. En *Almanaque de La Ilustración para el año 1893*, Madrid, págs. 148-151.
- SCHUCHARDT, H. (1990): *Die cantes flamencos* [1881], ed., trad. , y com. de G. Steingress, E. Feenstra y M. Wolf, Sevilla, Fundación Machado.
- TORO Y GISBERT, M. de (1920): “Voces andaluzas (o usadas por autores andaluces) que faltan en el Diccionario de la Academia Española”. En *Revue Hispanique*, XLIX, págs. 313-647.
- VALERA, J. (1949): “El regionalismo literario en Andalucía” [1900]. En *Obras completas*, II, Madrid, Aguilar, págs. 1047-1054.
- VILLENA PONSODA, J.A. (1994): “Pautas y procedimientos de representación del *Corpus oral español de la Universidad de Málaga*. Informe preliminar”. En ALVAR EZQUERRA-VILLENA, 1994, págs. 73-99.
- ZAMORA VICENTE, A. (1943): “Notas para el estudio del habla albaceteña”. En *Revista de Filología Española*, XXVII, págs. 233-255.

**A****abesana** *And* Yunta de bueyes.

[f]

**acemita** *And* y otras partes Pan de acemite (s.v. *azemita*).

[s.l.]

**acepillar** *And* Limpiar [la ropa]. [s.l.]**acetre** *Gran* y otras partes Caldero pequeño. [s.l.]**aciguatado, da** *And* Que tiene color amarillento. [s.l.]**achocar** *And* y otras partes Descalabrar. [s.l.]**afrecho** *And* Salvado. [s.l.]**aguadujo** *And* Armario para vasos. [f]**ajimez** *And* Ventana cuyo vano está dividido por una columna (s.v. *aximez*). [s.l.]**ajonjolí** *And* Alegría, planta (s.v. *alegría*). [s.l.] **2** Alpistela, torta (s.v. *alpisto*). [f]**alamina** *Sev* Multa que se imponía a los olleros. [s.l.]**albarillo** *And* Variedad de albaricoque. [s.l.]**alcacil** *And* Alcachofa silvestre (s.v. *alcaucil*). [s.l.]**alcarcil** *And* Alcachofa silvestre. [s.l.]**alcaucil** *And* Alcachofa silvestre. [s.l.]**alejija** *And* Variedad de gachas. [s.l.] **2** *And* **Parece que ha comido alejijas** Estar flaco y débil. [íd.]**alfarje** *Sev* [en el molino aceitero] Poyo del moletero. [s.l.] **2** *Sev* Techo de madera labrada (s.v. *alfarge*). [s.l.]**alfonsearse** *And* Jugar a bromas y a veras. [s.l.]**algaida** *And* costas Cerro de arena junto al mar. [*And.*]**algaido, da** *Sev* Condado de Niebla [casa] cubierta de rama o paja. [*And.*]**alhailí** *And* Alhelí, planta. [f]**alhamel** *And* Caballo de carga. [íd.] **2** *And* Ganapán. [íd.]**alcatado** *And* Obra de azulejos. [s.l.]**aliñar** *And* Guisar. [s.l.]**almazara** *Gran* y *Murcia* Molino aceitero. [s.l.]**almazarero** *Gran* y *Murcia* Maestro del molino aceitero. [s.l.]**almudejo** *Sev* Almud, medida

de áridos. [s.l.]  
**almudero** *Sev* Persona que custodia las medidas de áridos. [s.l.]  
**alpechín** *And y otras partes* Heces del aceite (s.v. *almurca*). [s.l.]  
**altabaque** *And* Tabaque, cesto. [s.l.]  
**alverjón** *And y La Mancha* Algarroba. [And.]  
**amiga** *And y otras partes* Escuela de niñas. [And., Aragón y Méjico]  
**apagullar** *And* Golpear sin advertirlo. [f]  
**arramblar** *And* Correr impetuosamente [el agua]. [s.l.]  
**arriate** *And* [en el jardín o patio] Franja estrecha de terreno para plantas. [s.l.]  
**arropía** *And y otras partes* Melcocha. [s.l.]  
**asistencia** *Sev* Corregimiento (s.v. *assistencia*). [s.l.]  
**asistente** *Sev* Corregidor. (s.v. *assistente*). [s.l.]  
**atarazana** *And* Bodega de vinos. [íd.]  
**azotado** *And y otras partes* Disciplinante. [s.l.]  
**azuda** *And* Azud, principio de la acequia. [s.l.]

## B

**balancia** *And* Sandía. [f]  
**balde** *And y otras partes* Cubo. [s.l.]  
**barcina** *And y otras partes*

Red para transportar la paja. [And.]  
**batea** *And* Artesa para moler el cacao. [s.l.]  
**bedén** *And* Pierna de colgadura. [f]  
**blanquillo** *And* [trigo] Muy blanco (s.v. *albarigo*). [s.l.]  
**boca** [pl] *And y prov. limítrofes* Variedad de cangrejo. [s.l.]

## C

**cabuya** *And* Cuerda de pita. [And. y América]  
**cachupín** *And y comerciantes marítimos* Español establecido en América. [América]  
**cadalecho** *And y otras partes* Cama tejida de ramas. [s.l.]  
**cal** *And, y Sev especialmente* Calle. [s.l.]  
**candela** *And y otras partes* Brasa. [s.l.]  
**capacha** *And* Espuerta pequeña. [s.l.]  
**carmen** *Gran* Casa de campo. [íd.]  
**carretilla** *And y otras partes* Carreta pequeña. [Argentina y Uruguay.]  
**casapuerta** *And y otras partes* Zaguán. [s.l.]  
**cauchil** *Gran* Pozo para varios encañados de agua. [íd.]  
**cazonal** *And* [en la pesca del cazón] Aparejos. [s.l.]  
**chacho** *And y otras partes* [en

juegos de naipes]Todo. [s.l.]  
**chamariz** *And y otras partes*  
Verdecillo. [s.l.]  
**chicha** *Gran* [Voz infantil]  
Comida. [s.l.]  
**colaire** *And* Lugar donde hay  
correspondencia de viento. **íd.**  
**collazo** *And y Castilla la Vieja*  
Mozo para la labranza. [s.l.]  
**comadre** *And* Vecina. [s.l.]  
**comedor** *And y otras partes*  
Habitación para comer. [s.l.]  
**compadre** *And y otras partes*  
Amigo. **íd.**  
**conocedor** *And y partes de*  
*España* Mayoral. **[And.]**  
**copo** *And* Flor del aromo (s.v.  
*aroma*). [f]  
**cordonero** *And* Cabestrero  
(s.v. *alpargatero*). [f]  
**cortijo** *And y otros vecinos* [en  
el campo] Casa de labranza.  
**[And. y Extremadura.]**  
**costalero** *And* Ganapán. **íd.**  
**cuarta** [pl] *And* [en los  
coches] Mula de la guía. **íd.**  
**D**  
**despichar** *And la Baja*  
Desgranar [la uva]. **[And.]**  
**E**  
**empanadilla** *And* [en los  
coches] Banquillo portátil. **íd.**  
**encosadura** *And* Costura. [s.l.]  
**encurtir** *And* Sazonar con  
vinagre [legumbres]. [s.l.]  
  
**encurtido** [pl] *And* Legumbre

sazonada. [s.l.]  
**engafar** *And* Poner en el  
seguro [la escopeta]. [s.l.]  
**enjerido** *And y otras partes*  
Pasmado de frío. [f]  
**escardillo** *And y otras partes*  
Vilano del cardo. **[s.l.]**  
**escudete** *And y otras partes*  
Enfermedad de la aceituna.  
**[s.l.]**  
**esponjado** *And y otras partes*  
[pan] De azúcar rosado. [f]  
**estaca** *And* Planta de olivo.  
**[s.l.]**  
**estadal de cera** *And* Hilada.  
**[s.l. s.v. estadal.]**  
**esturar** *And* Secar por el calor  
del fuego. **[s.l.]**

## F

**fótula** *And* Cucaracha. **íd.**

## G

**gazpachero** *And* [en el campo]  
Mozo que reparte el gazpacho.  
**íd.**  
**gorrón** *And* Gusano de seda  
que no hila. [s.l.]  
**gris** *And* Aire y tiempo muy  
fríos. [s.l.]  
**gula** *And* Bodegón [?]. **íd.**

## H

**habichuela** *And* Judía, planta  
(s.v. *alubias*). [s.l.]  
**haíz** *Gran* Guarda de la renta  
de la seda. [s.l., s.v. *hafiz*.]

**harruquero** *And* Arriero. **íd.**

**helado** *And y otras partes* [azúcar] Rosado. [**And.**]

**hilo de acarreto** *And* Hilo de bramante (s.v. *hilo de palomar*). [**íd.**]

**holán** *And* Holanda, lienzo. [**s.l.**]

**husillo** *And* Desagüe. [**s.l.**]

## **J**

**jabeguero** *And* Pescador de jabega. [**s.l.**]

**jabón de piedra** *And* Jabón duro. [**s.l.**]

**jallullo** *And* Pan tostado. [**íd.**]

**jamacuco** *And* Zamacuco, hombre tonto, torpe y abestiado. [f]

**jarapotear** *And y Aragón* Jaroppear, tomar muchos medicamentos. [**íd.**]

**jarapoteo** *And y Aragón* Jaropeo. [f]

**jaulaga** *And* Aulaga (s.v. *aliaga*). [f]

## **M**

**maestranza** *And, y Sev especialmente* Gremio de jinetes que practica con destreza el arte del caballo. Sazonar legumbres con vinagre. [**s.l.**]

**majarrana** *And* Tocino fresco. [**And.**, s.v. *maharrana*.]

**maleante** *And* [valentón] Que convierte a otros. [**s.l.**]

**mandar** *And y parte, Extre-*

*madura y otras* Enviar. [**s.l.**]

**marchazo** *And y otras partes* Guapo, valentón, espadachín (s.v. *smarchazo*). [f]

**marisma** *And* Saladar, tierra salada con el agua del mar. [**s.l.**]

**meollada** *And* Fritada de sesos. [**íd.**]

**mohada** *And* Mojada, herida con arma punzante. [**íd.**]

## **O**

**ocho** *Sev* Cuarta parte de un cuartillo de vino. [**íd.**]

**oliva** *And* Aceituna. [**s.l.**]

## **P**

**pajecillo** *And* Bufete pequeño. [**íd.**]

**papahuevos** *And* Papanatas. [**s.l.**]

**parpasola** *And y otras partes* Parpalla, moneda de cobre. [f]

**pelantrín** *Sev* Labrador de medio pelo. [**s.l.**]

**pelma** *Sev* Pelmazo. [**s.l.**]

**pelón** *Cór* Hijo segundo de caballero principal. [f]

**perulero** *And y otras partes* Vasija de barro. [**s.l.**]

**pintarroja** *And* Lija, pez (s.v. *lixa*). [**s.l.**]

## **Q**

**quinto** *And y Extremadura* Dehesa. [**s.l.**]

## **R**

**recova** *And* Cubierta de piedra. [íd.]

**refino** *Sev* Lonja para la venta del cacao. [s.l.]

**regañada** *And* Torta delgada y recocida. [íd.]

**regocijo** *And* Fiesta de toros por la mañana. [f]

**romper** *And* Cortar [el verde vicioso de las cepas]. [íd.]

## S

**sagina** *And* Sahína, zahína o sorgo. [f]

**salpuga** *And* Hormiga ponzoñosa. [íd.]

**senticar** *And* Terreno de abrojos o espinas. [s.l.]

**serpia** *And* Suciedad de la cepa. [íd.]

**sesada** *And* Fritada de sesos. [s.l.]

**sillón** *And* Sofá. [f]

**simado** *And* [terreno] Hondo. [íd.]

**sobajanero** *And la Baja* Recadero del cortijo al pueblo. [And.]

**sobeo** *And y otras partes* Látigo de cuero en el arado. [s.l.]

**solera** *And* Madre del vino. [s.l.]

**solero** *And* [en el molino aceitero] Piedra inferior del moletero (s.v. *solera*). [íd.]

**soñarrera** *And* Acción de soñar mucho. [s.l.] 2 Sueño pesado. [s.l.]

**sortija** *And* [en el carro] Aro de los cubos. [íd.]

**suegra** *And* Extremos unidos de una rosca de pan. [s.l.]

**suspiro** *And* Trinitaria, flor. [And. y Chile.]

**sutiro** *And, parte de* Ruido en el oído al taparlo con la palma de la mano. [f]

## T

**tajadilla** *And* Rebanada de toronja que acompaña el vaso de aguardiente. [íd.]

**tajón** *And* Vena de tierra para cal. [íd.]

**talla** *And* Cantarillo. [íd.]

**telera** *And la Baja* Pan de color moreno con forma redonda y alargada. [And.]

**temporal** *And la Baja* [rústico] Que trabaja por temporadas. [And.]

**temporero** *And la Baja* [rústico] Que trabaja por temporadas. [s.l.]

**tertil** *Gran* Impuesto de la seda. [íd.]

**tetuda** *And* [aceituna] Que remata en forma de pezón. [s.l.]

**tinajería** *Sev* Lugar para las tinajas. [And.]

**toba** *And* Caña de cardo borriquero. [s.l.]

**tocador** *And* Templador. [íd.]

**toldero** *And* Tendero que vende sal al por menor. [í.d.]  
**toldo** *And* Tienda de sal al por menor. [í.d.]  
**tolón** [pl] *And* Tolano, enfermedad. [í.d.]  
**toñina** *And* Atún fresco. [í.d.]  
**toral** *And* Masa de cera por curar. [s.l., s.v. *cera.*]  
**torcida** *And* [en el molino aceitero] Ración diaria de carne para el encargado de la mo-lienda. [í.d.]  
**tornagruto** *And* Techo del púlpito (s.v. *sombrero*). [f]  
**tornas** [pl] *And* Granzones de paja que no quieren los bueyes. [í.d.]  
**tornero** *And* Demandadero de monjas. [í.d.]  
**torrontera** *And* Torrontero. [í.d.]  
**traba** *And* [en tahona] Palo que asegura el frente del arca. [í.d.] 2 [en la caza de palomas] Palo de la red. [s.l.]  
**trabar** *And y otras partes* Prender, agarrar o asir. [s.l.]  
**tragante** *And* Cauce. [í.d.]  
**traspalar** *And* Cortar [la grama de las viñas]. [í.d.]  
**traste** *And* Vaso de vidrio que usa el catavinos. [í.d.]  
**tridente** *And* Fisga, instrumento de pesca. [*And. y Murcia.*]  
**tusón** *And* Potro hasta los dos años. [s.l.]

## U

**ubio** *And y otras partes* Yugo. [s.l.]  
**uvada** *And, Cór especialmente* Medida de tierra. [f]

## V

**vaca** *And* [en el juego] Dinero común de una pareja de jugadores. [s.l.]  
**vafe** *And* Golpe atrevido. [f]  
**veinticuatría** *And* Cargo de edil. [s.l.]  
**veinticuatro** *And* Edil. [s.l.]  
**véllora** *And* Mota formada en el tejido de lana. [s.l.]  
**verso** *And* Chiste. [f]  
**virote** *And* Cepa de tres años. [í.d.]  
**viso de altar** *And* Tela en bastidor que cubre las puertas de sagrario. [s.l.]  
**vivaque** *And* Cuartel pequeño para guardias de ronda. [s.l.]  
**vivero** *And* Pantano pequeño. [í.d.]

## Z

**zafa** *And y Murcia* Aljofaifa, palangana. [*Gran., Albacete y Murcia.*]  
**zahínas** *And* Gachas de harina que no espesan. [í.d.]  
**zalona** *And* Cántara. [í.d.]  
**zangandongo** *And* Inexperto. [s.l.]

**zarabutero, ra** *And* Embus-

tero. [s.l.]

**zarandali** *And* [palomo] Pintado de negro. [í.d.]

**zarrio, rria** *And* Charro, aldeano. [í.d.]

**zirigaña** *And* Adulación, lisonja, zalamería. [f]

**zorzaleña** *And* [aceituna] muy pequeña y redonda. [s.l.]

**zumbel** *And* Cuerda del trompo. [s.l.]

**zumbón** *And* Palomo de buche pequeño. [í.d.]

[ANEXO 2]

Andalucismos en el *DA* (1726-1739) → *DRAE* (1992)

Letra	<i>DA</i>	íd./And. <sup>1</sup>	s.l. <sup>2</sup>	φ <sup>3</sup>	<i>DRAE</i> 1992 <sup>4</sup>
<b>A</b>	45	8	32	5	150
<b>B</b>	7	1	4	2	60
<b>C</b>	23 + [2] <sup>5</sup>	9	12	2	174
<b>D</b>	1	1	--	--	42
<b>E</b>	12	1	9	2	68
<b>F</b>	1	1	--	--	38
<b>G</b>	4	2	2	--	75
<b>H</b>	7	3	4	--	26 <sup>6</sup>

<sup>1</sup>Íd[em] y marca de *And[alucía]* tanto para la localización provincial como la regional andaluzas en el *DRAE* 1992, aun habiéndose producido algún cambio en las acepciones registradas en *DA*.

<sup>2</sup>S[in] l[ocalización], lo que significa que la entrada del *DA* queda como palabra general del español en el *DRAE* 1992.

<sup>3</sup>La referencia originaria del *DA* ha desaparecido por completo del *DRAE* 1992.

<sup>4</sup>En el cómputo de cada letra se contemplan tanto las voces que aparecen con marca de andalucismo regional o provincial (incluido Jerez) como aquellas otras voces en las que se hace referencia a Andalucía, ya porque se trate de voces con uso exclusivo en la región -pero de conocimiento general- ya porque se haga alguna referencia a Andalucía atendiendo a las más diversas razones.

<sup>5</sup>Las entradas **cachupín** y **carretilla** aparecen marcadas hoy como americanismos.

<sup>6</sup>Sólo el sufijo **-ico, ca** bajo la letra *i*.

<b>J</b>	7	2	2	3	29 <sup>7</sup>
<b>M</b>	8	1	5	2	64 <sup>8</sup>
<b>O</b>	2	1	1	--	5
<b>P</b>	8	1	5	2	82
<b>Q</b>	1	--	1	--	--
<b>R</b>	5	3	1	1	46
<b>S</b>	17	7	7	3	18
<b>T</b>	29	21	7	1	88
<b>U</b>	2	--	1	1	1
<b>V</b>	10	2	6	2	26
<b>Z</b>	11	6	4	1	25
TOTALES	202	70	103	27	1045 <sup>9</sup>

---

<sup>7</sup>Sólo la entrada **kiries**. La letra *l* cuenta con 19. Y sólo 1 para *ll*.

<sup>8</sup>Con sólo 6 entradas cuenta la letra *n*.

<sup>9</sup> Salvo error u omisión y teniendo en cuenta las referencias de las notas 6, 7 y 8.

## LOS DICCIONARIOS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

*Manuel Alvar Ezquerro*

Me encuentro hoy aquí ante Vdes. en una situación ciertamente incómoda por la responsabilidad que me corresponde en esta sesión, pero también porque no me tengo por especialista en las materias que nos han reunido para este congreso, y bien saben los organizadores que me resistí cuanto pude -no pude mucho, es verdad- a acudir a Huelva. Es cierto que en otras ocasiones he tratado cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lengua, la nuestra, y el diccionario, pero siempre ha sido obligado por las circunstancias. No es que no desee realizarlo, sino que considero que deben hacerlo las personas que están formadas para ello, por más que yo pueda adoptar un punto de vista particular, no el de la enseñanza, sino la del diccionario, e intentar entrever cómo ha sido y es su contenido y cuáles pueden ser las posibilidades didácticas de lo que hace el diccionarista, para qué sirve su trabajo. Por más vueltas que le doy no son muchas las ideas que se me ocurren, por mis limitaciones y por mi empeño en seguir por el mismo camino emprendido cada vez que me he acercado a estas cuestiones, así que no sé si encontrarán en mis palabras cosas nuevas, ni siquiera actuales, y, por supuesto, con escaso orden, o que les valgan para algo. El culpable seré yo por haber aceptado, voluntariamente, a hablarles, no los organizadores del congreso, que han tenido que cumplir con las obligaciones de su menester.

Se ha dicho mil veces que los diccionarios son un instrumento necesario en la enseñanza de cualquier lengua, sea la propia sea una ajena. No cabe la menor duda. La lengua se aprende, es cierto, con la práctica diaria, pero es un aprendizaje desordenado, por muy rico que sea, y por mucho que todos hayamos pronunciado nuestras primeras palabras aprendiéndolas de los labios de los más próximos, y que así la hayamos seguido enriqueciendo durante años. Más adelante, con el

perfeccionamiento de nuestros conocimientos hemos adquirido el hábito de la lectura, que no sólo nos ha abierto nuevos campos de conocimientos, sino que también nos ha proporcionado numerosos modelos lingüísticos que habremos podido imitar o no. En cualquier caso, y por lo común, hemos estado más interesados por el contenido de lo que se nos comunicaba, ya fuese oralmente o por escrito, que por la forma en que se nos transmitían los conocimientos, sentimientos, etc. Y si en alguna ocasión nos hemos fijado en ella ha sido porque nos resultaba enormemente chocante, no porque aquello fuese un modelo que nos gustase imitar. Ahora bien, voluntaria o involuntariamente, algo nos ha ido quedando de aquello que hemos oído o leído, de otra manera no podríamos expresarnos. Hemos actuado imitando modelos que se nos proporcionaban.

Recordemos aquel pasaje de *La española inglesa*: «Catalina, la mujer de Clotaldo, noble, cristiana y prudente señora, tomó tanto amor a Isabel que, como si fuera su hija, la criaba, regalaba e industriaba; y la niña era de tan buen natural, que con facilidad aprendía todo cuanto le enseñaban. Con el tiempo y con los regalos, fue olvidando los que sus padres verdaderos le habían hecho; pero no tanto que dejase de acordarse y de suspirar por ellos muchas veces; y, aunque iba aprendiendo la lengua inglesa, no perdía la española, porque Clotaldo tenía cuidado de traerle a casa secretamente españoles que hablasen con ella. Desta manera, sin olvidar la suya, como está dicho, hablaba la lengua inglesa como si hubiera nacido en Londres.- Después de haberle enseñado todas las cosas de labor que puede y debe saber una doncella bien nacida, la enseñaron a leer y escribir más que medianamente» (CERVANTES, M. DE, 1994, págs. 607-698). La literatura está llena de pasajes en que alguien ha aprendido a hablar y escribir una lengua, o a modificar sus hábitos lingüísticos para adecuarse al nuevo ámbito social en que se mueve.

El dominio de las formas de expresión pasa por su análisis, por su aprendizaje sistemático y ordenado. Para eso es para lo que deben servir las clases de Lengua Española que hay que impartir en todos los niveles de la enseñanza. Resulta erróneo suponer que el individuo aprende él solo los medios de expresión. En más de una ocasión lo ha dicho Gregorio Salvador: esta técnica, en el pollino, lleva al esplendor del rebuzno en toda su sonoridad. Basta ir aprendiendo para que nos demos cuenta de las diferencias, como le sucedía, ya que estamos con las *Novelas Ejemplares*, a Rinconete: «Era Rinconete, aunque muchacho, de

muy buen entendimiento, y tenía un buen natural; y, como había andado con su padre en el ejercicio de las bulas, sabía algo de buen lenguaje, y dábale gran risa pensar en los vocablos que había oído a Monipodio y a los demás de su compañía y bendita comunidad, y más cuando por decir *per modum sufragii* había dicho *per modo de naufragio*; y que sacaban el *estupendo*, por decir *estipendio*, de lo que se garbeaba; y cuando la Cariharta dijo que era Repolido como un *marinero de Tarpeya* y un tigre de *Ocaña*, por decir *Hircania*, con otras mil impertinencias (especialmente le cayó en gracia cuando dijo que el trabajo que había pasado en ganar los veinte y cuatro reales lo recibiese el cielo en descuento de sus pecados) a éstas y a otras peores semejantes» (CERVANTES, M. DE, 1994, pág. 602). La ignorancia no conduce a lugar alguno, y en materia de lengua a que el individuo sea incapaz de dominar su mejor medio de expresión, la lengua que lo enriquece como individuo partícipe de una sociedad, y que le da libertad para no utilizar de modo continuo clichés fijados o expresiones inadecuadas e imprecisas, para transmitir sus ideas, sentimientos, voluntades.

Los profesores de Lengua Española hemos de abogar -tal vez lo correcto ahora sea decir *luchar*- por que las enseñanzas de Lengua Española estén presentes durante toda la escolarización del alumno, la obligatoria y la que no lo es. Y no se trata de imponer un martirio a nadie, sino de darle a conocer el mayor tesoro que posee para que sepa administrarlo y acrecentarlo, pues dominando sus medios de expresión podrá entender todo lo que se le dice del mundo que le rodea, al tiempo que podrá manifestar su mundo interior y describir el exterior manifestándose como persona, siendo libre. Ahora bien, esto también entraña una gran responsabilidad, pues lo que se ha de enseñar es Lengua Española, no Lingüística. No son los principios teóricos lo que ha de aprender el alumno en sus primeros años de escolarización, por más que sean necesarios algunos rudimentos para explicar después las cosas, sino la lengua. Es una tentación demasiado frecuente en la que no debemos caer, ni dejar que caigan otros. Desgraciadamente, es ya común hablar de Lenguaje en lugar de Lengua Española, tal vez porque en la Ley General de Educación de 1970 se daba una gran importancia al área de lenguaje. Parece que a la Lingüística se le tiene más miedo o respeto y no se mezclan los enunciados. No hay que confundir las cosas, pues el Lenguaje es la facultad que poseemos las personas para comunicarnos a través de un sistema de signos, analizables, divisibles y combinables

entre sí, de carácter oral -después puede llevarse a un sistema escrito, y esto también debemos dejarlo claro a nuestros alumnos, por el carácter subsidiario de la escritura y por las relaciones que tiene ésta con la fonética, aunque también con la historia de la lengua, sobre lo que volveré-. La lengua es la utilización de un sistema de signos concretos por una comunidad de hablantes, de ahí que hablemos de Lengua Española, Lengua Francesa, Lengua Inglesa, etc., o español, francés, inglés, etc.; las combinaciones del nombre de la lengua con *lenguaje* dejaron de utilizarse hace ya siglos (ALVAR, M., 1978).

Parece ser que la excesiva atención prestada a la lingüística en la Enseñanza Media es la causa de que los alumnos lleguen a la Universidad con un escaso conocimiento del uso de la lengua tanto en su modalidad hablada como en la escrita. En el nivel medio de la enseñanza no es tan importante enseñar el saber sobre la lengua como la capacidad de usarla, por lo que se produce una insuficiencia en los recursos sintácticos, léxicos y estilísticos del alumno (MARTÍNEZ MARÍN, 1995, pág. 14). Está claro que el conocimiento teórico de las estructuras lingüísticas no conduce a su dominio práctico.

Antonio Narbona lo ha expuesto con meridiana claridad al comentar los riesgos que se corren con la reforma de las enseñanzas medias, en la que se ha disminuido la reflexión gramatical que constituía el eje sobre el que giraba anteriormente gran parte de la labor del profesor: «Aunque la reacción puede resultar, en principio, saludable, conviene ponerse en guardia frente a algunas confusiones y tratar de evitar ciertos riesgos. Así, y por lo que respecta a lo primero, hay que insistir en que el profesor no puede sentirse liberado de una adecuada formación teórica. Ha de saber mucha gramática y tener una suficiente información de todos los modelos de explicación lingüística, de la misma manera que ha de conocer a fondo la historia del español. Obviamente, no para trasladar ese saber a sus alumnos, sino para explotarlo en una tarea, la educativa, que tiene unos objetivos claramente diferentes de la investigación. No hay duda de que la reflexión y el desarrollo de una conciencia metalingüística contribuyen poderosamente a aumentar el dominio práctico del idioma, enriquecer la competencia idiomática -oral y escrita- del alumno, desarrollar al máximo las ahora denominadas destrezas y habilidades discursivas, fortalecer su capacidad, proporcionarle las armas que lo defiendan de cualquier intento de manipulación idiomática... Por lo demás, no es cierto que se pretenda prescindir del apoyo de la lingüística, algo carente de

sentido. En la *reacción* de los responsables de la política educativa se advierte el peso de la inflexión que en la propia disciplina se ha producido en los últimos decenios, y con lo que se intenta recuperar las dimensiones *social* y *comunicativa* de las que se había ido alejando» (NARBONA, 1996, págs. 178-179).

Es cierto, los alumnos de secundaria no pueden distraerse en la formación teórica, abstracta, sin aprender la lengua, por más que esos instrumentos teóricos sean necesarios para acrecentar los conocimientos y poseer un dominio sobre la lengua bien organizado. Además, me gustaría insistir sobre la necesidad que tiene el profesor de tener unos profundos conocimientos de historia de la lengua, pues de esa manera se puede explicar el parentesco formal de no pocas palabras, cómo han ido evolucionando los significados de otras, y hasta por qué se escriben de una determinada manera. En la ortografía muchas alternancias de letras, confusiones de sonidos, rasgos dialectales que inciden sobre la correcta escritura, etc., sólo se pueden explicar desde una perspectiva histórica que no se debe escamotear al alumno, pues si no podrían quedar oscuras cosas que de esta manera resultan claras. Es verdad que los conocimientos diacrónicos no se deben transmitir a los alumnos, pero se les pueden mostrar para que comprendan mejor lo que se les explica. Posiblemente sea más necesario en el nivel léxico y ortográfico -la escritura de las palabras también está estrechamente unida a la pronunciación, lo cual nos llevaría a otras cuestiones que se entrevén pero que no deseo tratar aquí- que en los demás niveles lingüísticos. Teniendo presentes estas consideraciones, nos explicaremos por qué en los diccionarios destinados a un público escolar es habitual encontrar la información etimológica, cuando parece más propia de los diccionarios para un nivel superior, aunque probablemente no esté bien planteada, pues se han tomado como modelo la de los diccionarios especializados, o los grandes, siendo el de la Academia el paradigma que siempre se desea imitar por más que los usuarios de éste y de los escolares sean radicalmente distintos, sus fines también, y mucho más el empleo que se hace de ellos. La tradición lexicográfica es una cosa y las necesidades del usuario escolar otra, por más que el objeto que se describe sea el mismo.

El empeño en que estamos comprometidos quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lengua, y más concretamente quienes trabajan en la secundaria, no es fácil por cuanto el medio social ejerce una influencia notable sobre el alumno, cuya fuerza se encuentra en una relación directa con el prestigio que tiene, lo que supone de modelo para el individuo que

está en el proceso de formación. Su aprendizaje sucede tanto en el interior como fuera de las aulas, y aquí intervienen los medios de comunicación social, muy especialmente la televisión, sobre los que los profesores no poseemos autoridad ninguna y que están configurando en nuestros alumnos el saber y el conocimiento de la lengua y del mundo. No podemos impedir que esto sea así, pero podemos ayudar para que el mal no vaya en aumento. Nadie sensato prohibiría hoy a sus alumnos que vieran la televisión, por mucho que empobrezca su dominio de la lengua. Debemos fomentar el placer de la lectura, y ustedes saben mejor que yo cómo hacerlo, y debemos sacar provecho también de los programas televisivos que más atraen a los alumnos, buscando en ellos errores que corregir, imprecisiones que aquilatar, estructuras sintácticas que pueden tener otra manifestación, búsqueda de designaciones diferentes, o actividades relacionadas, o elementos que pudieran tener algo que ver... Se trata de no recibir pasivamente los mensajes, sino de estar alerta ante ellos y reaccionar, de manera que el estudiante se sienta cada vez más seguro de sí mismo, de su manera de expresarse, defendiendo su lengua y viendo todo aquello que es susceptible de mejora.

Con las palabras que anteceden creo haber planteado, y haber encontrado una salida para explotar los recursos que tenemos a nuestro alcance, quizás no muy airosa por ser habitual en quienes tienen a diario la misión de formar a los alumnos de la ESO. Si, como parece, la reforma de la enseñanza tiende hacia la oralidad en el análisis lingüístico, los medios audiovisuales nos proporcionan abundante ejemplificación y materiales sobre los que trabajar. Pero no debemos olvidar que la transmisión cultural se hace a través de la letra escrita, y la equiparación de lengua hablada y lengua escrita puede llevar a confusiones, cuando no a errores de interpretación. El alumno debe saber distinguir con claridad lo que pertenece a la lengua hablada y lo que es propio de la lengua escrita, qué corresponde a la tradición cultural y qué no. De ahí la necesidad de fomentar la lectura, en especial de los textos literarios, ya que es el mejor medio para acrecentar los conocimientos sobre el mundo que nos rodea, sobre nuestra historia, para saber por qué somos quienes somos, y por qué nuestras peculiaridades, además de transformarse en un útil valiosísimo para el enriquecimiento lingüístico, tanto del léxico como del gramatical.

Son cuestiones sabidas sobre las que no voy a insistir más, si bien me parecía necesario hablar de ellas, aunque sólo fuera de pasada para

situarnos y señalar correctamente nuestros límites y nuestras obligaciones.

En el aprendizaje de la lengua ha ocupado, y debe seguir ocupándolo, un lugar importante la enseñanza del vocabulario, por más que el empeño que siempre ha existido en la enseñanza de la Lengua Española para transmitir conocimientos sobre el análisis de la lengua (la gramática) haya hecho que la atención que se prestaba al léxico fuera prácticamente nula, pese a las relaciones existentes entre léxico y gramática (MARTÍNEZ MARÍN, 1995, pág. 19).

El instrumento que siempre nos ha asistido en la tarea de enseñar el vocabulario es el diccionario. Pero el diccionario no es uno como algunos piensan, ni todos los diccionarios son iguales, por fortuna. Gracias a ello, a la diversidad de clases y tipos de obras, la enseñanza del léxico puede enfocarse desde distintas perspectivas y se pueden concebir maneras diferentes para que el alumno aprenda y enriquezca su léxico, a través de relaciones formales, significativas, designativas, mediante ejercicios de todo tipo (PRADO, 1996), cuestión de la que ya me he ocupado en otros lugares (ALVAR EZQUERRA 1993A, 1993B Y 1995). Y no quisiera olvidar que entre los objetivos generales de la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura Española en la Enseñanza Secundaria Obligatoria se recomienda «la utilización de los distintos tipos de diccionarios en la producción y comprensión de textos propios y ajenos (orales y escritos)» (§ 4 de los *Procedimientos*). Es más, cuando la Junta de Andalucía hace los *Diseños curriculares. Lengua y Literatura* (Sevilla, 1995) considera que «El *Diccionario* debe ser considerado como un documento imprescindible para cualquier trabajo intelectual. Por tanto, sería muy conveniente que los alumnos conocieran sus tipos y aprendieran su uso. De cualquier forma se puede considerar como útil que en el Primer Ciclo el alumno conozca y utilice el de Sinónimos e Inversos, además del habitual» (pág. 35). Y «al manejo en el Primer Ciclo del diccionario habitual y de sinónimos e inversos, se le debe sumar en el Segundo Ciclo el conocimiento y uso de los *Diccionarios ideológico, etimológico, de dudas y Enciclopédico*, cuyos contenidos implican procesos mentales más complejos» (pág. 38).

Los cambios que se han producido en la enseñanza de lenguas, sobre todo de las segundas lenguas, ha repercutido de forma importante sobre la lexicografía. Junto a la reflexión general que se ha hecho sobre los diccionarios, lo que ha dado lugar a la aparición de la lexicografía teórica,

también conocida como *metalexicografía*, han tenido cierta relevancia las consideraciones sobre los diccionarios dirigidos a estudiantes de segundas lenguas, y consiguientemente sobre los destinados a quienes aprenden la lengua materna (HERNÁNDEZ, 1989A, 1990A Y 1996A, y MARTÍNEZ MARÍN, 1991B), aunque las necesidades de los hablantes extranjeros y las de los nativos no son iguales, por lo que no pueden ser iguales los repertorios dirigidos a unos y a otros (véase a este propósito HERNÁNDEZ 1990B y 1996B). Los repertorios léxicos se han prestado rápidamente a introducir las innovaciones propugnadas tanto por la lexicografía teórica como por la didáctica de las lenguas. El diccionario destinado a un público escolar ya no es como antes únicamente un producto de marcado carácter comercial por el enorme mercado que tiene ante sí, pues la competencia ha conseguido que se prestara más atención al contenido, lo que ha contribuido a que se tengan en cuenta las teorías lingüísticas y, sobre todo, al usuario (ALVAR EZQUERRA, 1996).

El cambio ha sido llamativo pues en nuestra disciplina parecía existir un divorcio entre la teoría y la práctica, sin que los diccionarios atendieran a las innovaciones que se producían en la lingüística (en nuestro caso en la lexicografía y en la técnica de enseñanza de lenguas), y sin que los estudios lingüísticos prestaran atención a los análisis y soluciones adoptados en los repertorios léxicos, que tienen que afrontar los problemas uno a uno y solucionarlos, mal o bien, sin que se quede ninguno atrás. La situación ha sido expuesta de manera condensada por Humberto Hernández: «son innegables los enormes progresos de la teoría lexicográfica, que en los últimos decenios ha proporcionado una serie de alternativas cuya puesta en práctica ha contribuido a mejorar notablemente la calidad de los diccionarios: muchas dudas se han aclarado en lo que concierne al complejo campo de la definición lexicográfica; el concepto de acepción ha sido perfectamente delimitado, se han ofrecido diversas soluciones a los problemas del tratamiento lexicográfico de la polisemia y la homonimia, y no han sido pocos los que se han dedicado a reflexionar sobre los distintos modos de ordenación de las acepciones; sobre la imprescindible información morfosintáctica se han realizado variados e interesantes estudios; los insistentes requerimientos para una recuperación del ejemplo lexicográfico como parte integrante del artículo y la presencia de la ilustración concebida como un elemento de alto valor pedagógico y no meramente ornamental son, entre otras, algunas de las aportaciones de la

lexicografía teórica. A pesar de todo, los elaboradores de diccionarios, salvo pocas excepciones, no han tomado en consideración estas recomendaciones, por más que estén sobradamente demostradas las indudables ventajas que conlleva su aplicación» (HERNÁNDEZ, 1996A, págs. 24-25).

Hoy ya nadie duda de que el diccionario que se utilice en la enseñanza de la lengua no puede ser el instrumento que sirva únicamente para descodificar mensajes, pues lo dejaría anclado en etapas muy pasadas de las técnicas pedagógicas y de la lexicografía. Por supuesto, el carácter descodificador ha de estar siempre presente en él, pues se trata de uno de los aspectos fundamentales que ve el usuario en los repertorios léxicos. También debe ser un útil que valga al usuario para la codificación, por lo que cada vez se insiste más, tanto desde la teoría lexicográfica como desde la perspectiva de la enseñanza, en que los diccionarios escolares han de acoger un gran número de ejemplos (para la función de los ejemplos en los diccionarios pedagógicos, véase DRYSDALE, 1987, Y HERNÁNDEZ, 1989B) que muestren los modelos de uso, que ayuden al usuario a construir frases. De esta manera se cumple con la función prescriptiva y normativa que debe tener el diccionario, especialmente el destinado a la enseñanza, sino también con la descriptiva que desean los usuarios, necesaria para conocer el estado de lengua en que nos hallamos.

A la par que se concede un mayor espacio a la ejemplificación en los repertorios léxicos, se insiste en la necesidad de dar cuenta de la fraseología, pues el discurso repetido ayuda a fijar estructuras (cfr. a este propósito MARTÍNEZ MARÍN, 1991A). Ahora bien, una insistencia demasiado grande sobre estos aspectos en la enseñanza de la lengua puede llevar a la creación de un modelo artificial de lengua en que las construcciones que se empleen sólo sean piezas salidas de un mismo molde, cuyo contenido no siempre está claro, o no está muy lleno desde el punto de vista significativo, sirviendo, sí, para sostener una conversación, pero no para mantenerla con unos contenidos diversos, con creación y variedad en sus estructuras. Esto lo vemos con cierta frecuencia en algunos hablantes extranjeros que parecen haber aprendido a dominar la lengua, y lo único que han conseguido ha sido conocer unos cuantos modelos gramaticales que repiten a cada instante, dando la sensación de un discurso artificial e insustancial. Vale para facilitar los primeros pasos en la comunicación lingüística, pero no es el fin que se deba alcanzar. Y más cuidado habrá que poner en estas cuestiones al enseñar la lengua materna para no cercenar las posibilidades lingüísticas del individuo. Claro que estas son unas cuestiones y otras la presencia de la fraseología en el diccionario. No hay la menor duda de que debe

figurar en él, tanto para que el usuario descodifique esos mensajes cuando le lleguen, como para que sepa construir las palabras en frases libres o repetidas.

De acuerdo con todo esto, el diccionario, y en especial el destinado al público escolar, no sólo es el lugar donde se nos informa del significado de las palabras y de alguna que otra cuestión formal, sino que también se convierte en el mejor instrumento para la información de muchas cuestiones gramaticales, «de ahí la importancia que en nuestros días adquiere la llamada *información gramatical* (combinación de palabras y otras cuestiones: por ejemplo, la indicación del régimen preposicional de los verbos y de ciertos sustantivos y adjetivos; combinaciones particulares de algunas lexías; etc.; o la especificación de las funciones halladas por los estudios lingüísticos tan importantes como las de los llamados conectores textuales *-en primer lugar ..., en segundo lugar ..., finalmente;* etc., etc.-, de tanto valor en la enseñanza de la redacción y composición de textos a los escolares)» (MARTÍNEZ MARÍN, 1991B, pág. 68).

El diccionario, como veremos enseguida, no sólo contiene elementos lingüísticos, sino también extralingüísticos, pues enseña a la vez sobre la lengua y sobre el mundo: las palabras nos sirven para nombrar la realidad exterior, por lo que en los repertorios de carácter pedagógico no sólo basta con mostrar los significados o acepciones de la palabra, y los modelos de uso, sino que llega a hacerse necesaria la presencia de ilustraciones (CFR. ILSO, 1987) que nos hablen de las cosas nombradas para llegar a entender el significado y a qué se aplican. El contenido de los diccionarios concebidos para la enseñanza de la lengua tiene que ser más informativo que en los demás diccionarios por estar orientados hacia un tipo de usuario, el alumno, cuya conciencia lingüística no es muy firme (MORKOVKIN, 1990, pág. 364) pues todavía se encuentra en periodo de formación.

El interés codificador que deben tener los diccionarios, especialmente los destinados a la enseñanza de la lengua, no puede quedar limitado al aspecto sintagmático de la voz, por muy importante que sea, pues las posibilidades de ampliar los conocimientos del individuo quedarían cercenadas. Han de dar cuenta también del aspecto paradigmático. El diccionario que incluya compuestos y derivados de la palabra será más eficaz para los fines didácticos que aquél que no lo haga, pero no vale con que la familia léxica se encuentre entre las columnas de la obra, lo cual no ayudaría mucho, sino que todos los elementos de la familia deben

constar de alguna forma que sea fácil abarcar a todo el conjunto de unidades, mediante remisiones internas, con especificaciones en el interior del artículo, o agrupando la familia entera bajo una sola entrada. En este momento debemos ser cuidadosos en la elección del diccionario para que no resulte un texto farragoso y difícil de leer o entender por los signos empleados para enviar de un lado a otro, por el amontonamiento de voces sin un orden aparente, o porque la presentación de todas las voces relacionadas requiere demasiado espacio y entonces no se ve bien la estructura del diccionario. El profesor debe conocer bien el repertorio que recomiende para que el alumno sepa sacar el mayor provecho de todo aquello que le ofrece, y para que se preste lo mejor posible a los ejercicios que se realicen dentro o fuera del aula.

La familia léxica no es sino una de las informaciones paradigmáticas que deben incluir los diccionarios para hacerlos un instrumento realmente útil en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Al lado de las relaciones formales de la voz tendrían que constar las relaciones significativas, esto es, los sinónimos, antónimos y voces emparentadas. No es éste el lugar para abordar el problema de la sinonimia, si existe o no, cómo se manifiesta, etc., que nos llevaría por unos derroteros muy distintos de los que hemos seguido hasta ahora y nos ocuparía más tiempo. Evidentemente, con la presencia de estas informaciones también se corren riesgos, pues podríamos estar requiriendo un diccionario total de la lengua, cuando sólo pretendemos tener a nuestra disposición una obra polivalente que nos ayude en múltiples ocasiones, cuyo contenido debe estar bien ponderado. Como ha escrito Humberto Hernández, «existe en la lexicografía escolar una tendencia cada vez más creciente a elaborar diccionarios polivalentes, esto es, diccionarios que son a la vez descriptivos, etimológicos, de sinónimos y antónimos, etc. Habría que realizar estudios para valorar el grado de eficacia de los diccionarios polivalentes y los diccionarios unifuncionales. Probablemente convenga limitar las funciones de los diccionarios para que así puedan cumplirlas mejor» (HERNÁNDEZ, 1989A, pág. 274).

Creo que los diccionarios destinados al uso escolar deben incluir las relaciones significativas de las voces o acepciones que las requieran, aunque de una manera transparente: los sinónimos, antónimos y términos relacionados habitualmente no lo son de todo el abanico de posibilidades significativas de la palabra, sino de una o de unas pocas. Por ello, el diccionario tendrá que indicar con cuáles de las acepciones desarrolladas

en el interior del artículo se relacionan esas otras voces. En la elección que realicemos del diccionario habremos de ser meticulosos no sólo para comprobar que consten estas informaciones, sino también para que estén expuestas con claridad y con el fin de que la ayuda que ha de constituir el diccionario no se vuelva en nuestra contra.

De las palabras que anteceden se desprende que el diccionario no puede ser una obra concebida sin más según el arbitrio y buen juicio del autor -o grupo de redactores- o del editor. Se busca proporcionar una información más acorde con la realidad y con la lengua descrita, por lo que han cambiado las fuentes de información, que no puede ser la competencia lingüística del redactor o de una considerable cantidad de textos debidos a escritores de prestigio, pues puede ocurrir que sólo nos encontremos ante unos datos parciales, tan sesgados como haya sido la elección de esos textos. De ahí que se tienda a la elaboración de diccionarios basados en corpus lingüísticos, concebidos como representación de la lengua<sup>1</sup>. «Sólo los diccionarios basados en corpus son -serán- repertorios que muestran la lengua tal y como se considera que es. Ahora bien, junto a quienes confían en el corpus como solución para la objetividad del diccionario, hay quienes piensan que el corpus no es la panacea, y no les falta razón» (ALVAR EZQUERRA, 1996, pág. 12).

En el empeño por hacer más objetivas las obras lexicográficas y por conseguir que cumpla mejor su finalidad didáctica, ha de tener presente al destinatario de la obra, sin el cual no tiene sentido ni el esfuerzo realizado por el autor ni la inversión económica del editor. «Sin lugar a dudas, se producirá una notable mejora cuando la lexicografía reconozca, de una vez por todas, la necesidad de adoptar en sus investigaciones una perspectiva orientada al usuario; plantearse si, efectivamente, existe relación entre los objetivos que se propone el elaborador del diccionario y el verdadero aprovechamiento del usuario, pues con mucha frecuencia se observa un elevado número de discordancias producidas por el hecho comprobado de que los diccionarios se elaboran, en el mejor de los casos, para unos destinatarios ideales que no se corresponden con las diversas

---

<sup>1</sup> Nuestro único diccionario, por ahora, basado en un corpus lingüístico es el *DiPELE*, aunque sólo parcialmente, debido a las dificultades de redacción que entraña. Su fuente fue el corpus VOX-Biblograf, cuando tenía cinco millones de ocurrencias.

realidades claramente diferenciadas de virtuales usuarios que son los hablantes de una lengua» (HERNÁNDEZ, 1996A, pág. 25).

El cambio de la concepción de lo que debe ser un diccionario escolar ha alcanzado a los editores, que se han visto en la necesidad de modificar sus costumbres, o han querido dar un paso más adelante. Tradicionalmente, y salvo las consabidas excepciones, los diccionarios escolares no eran sino una reducción de otros de mayor extensión, por lo que esas obras acarrear algunos problemas, lo cual ya fue señalado por Juan Martínez Marín cuando escribía que «los problemas en este punto fundamental vienen dados por el hecho de que el diccionario escolar no es una obra de primera planta que reúne el léxico según las auténticas necesidades de los colectivos escolares -lo que exige investigaciones previas a la elaboración del diccionario-, sino que se realiza como derivado del diccionario general. Eso es lo que explica que [...] encontremos hechos como los siguientes: se incluyen voces de escasísimo uso [...] pero no vocablos -en el sector de los tecnicismos, por ejemplo- con los que el colegial se ve en la necesidad de enfrentarse a partir de un cierto nivel [...] Y la información de los libros de texto correspondientes [...] con ser importante no es suficiente la mayor parte de las veces para el colegial, que por ello necesita un buen diccionario, y más si, como ocurre en algunos libros de texto, introducen en los ejercicios palabras y términos que no tratan en la parte de desarrollo del contenido teórico de las lecciones o unidades» (MARTÍNEZ MARÍN, 1991B, págs. 61-62).

El paso desde los diccionarios generales de la lengua a los que se pretendían fuesen destinados hacia el público escolar se lograba suprimiendo las últimas acepciones de los artículos largos, acortando las definiciones o eliminando entradas sin criterios firmes, lo que daba como resultado obras desestructuradas, aberrantes e incoherentes, nada aptas para la función que debían desempeñar<sup>2</sup>, dentro de largas colecciones de repertorios en las que el procedimiento se reproducía una y otra vez; los diccionarios escolares no lo eran y los esenciales nada tenían de esencial. El grito lo puso en el cielo Humberto Hernández (Hernández, 1989a), y desde entonces las cosas han cambiado, pues «cuando un diccionario es el resultado de una operación de reducción puramente cuantitativa no puede considerarse, de ninguna manera, como una obra orientada al

---

<sup>2</sup>Tal vez el ejemplo más clamoroso sea el del *Diccionario escolar de la lengua española*, de la Real Academia Española, Madrid, Espasa-Calpe, 1996, por la Institución a que se debe y por lo reciente de su publicación.

usuario» (HERNÁNDEZ, 1996A, pág. 27). Los diccionarios destinados al público escolar y que ofrezcan ciertas garantías hoy se conciben por sí mismos, y aunque algunos de ellos aparezcan en colecciones de diccionarios y estén basados en obras de mayor envergadura no resulta un condicionamiento de su calidad interna, de modo que ya disponemos de repertorios bien concebidos y ejecutados con unos criterios rigurosos sin dependencia estricta de las obras mayores.

Si se ha reclamado una mayor atención para los diccionarios destinados a los usuarios más jóvenes es porque se debía atender a su formación, pues en esas edades se les está configurando como personas (CFR. ALVAR EZQUERRA 1993B), y porque del éxito con que se superen las primeras etapas del aprendizaje, el individuo tendrá al diccionario como compañero al que acudir o nunca más lo querrá mirar, de manera que él habrá perdido un magnífico instrumento para su formación y posteriores consultas, y los editores se quedarán sin un cliente al que atender a lo largo de su vida.

El diccionario, especialmente el escolar, es un instrumento necesario para aprender lenguas, para descodificar y codificar mensajes. Con el fin de adecuarse a las necesidades que se le exigen como instrumento, ha tenido que ir mejorando sus características a través de su historia. Por un lado, ha debido ir acomodándose a las necesidades de los usuarios, y por otro se ha visto en la obligación de adaptarse a los conocimientos sobre las lenguas y sobre su enseñanza. Así nos explicamos la diversidad de diccionarios que ha habido en todos los tiempos, no sólo por las lenguas consignadas -y han llegado a incorporar muchas; recuérdense el de Calepino o los derivados de Berlaimont para que los comerciantes tuviesen un instrumento con el que poder comunicarse en varios idiomas- sino también por los materiales consignados en su interior y por la forma de presentarlos. El diccionario no es único, sino que se manifiesta de mil maneras distintas, tantas como necesidades nos surjan. Y así tendremos entre nuestras manos diccionarios monolingües y diccionarios plurilingües, diccionarios alfabéticos y diccionarios ideológicos, diccionarios generales de la lengua y diccionarios específicos de una materia determinada, diccionarios de lengua y diccionarios de cosas o enciclopedias, diccionarios de palabras y diccionarios por imágenes, y diccionarios y más diccionarios.

El valor instrumental y didáctico del diccionario se desprende de su contenido. Quizás quienes no lo tienen como una de sus herramientas de trabajo cotidiano no lleguen a darse cuenta de la riqueza de sus páginas, pues no sólo es la obra en que se amontonan palabras en algún orden,

sino que encierra conocimientos y enseñanzas diversos, y no todas las palabras tienen el mismo tratamiento. Baste con echar un vistazo a las páginas de cualquiera de ellos. Tomaré como primera fuente de informaciones el *DRAE92*, que no es el más recomendable para la enseñanza de la lengua, ni siquiera es adecuado para esos menesteres, pero en nuestra lexicografía es el punto de referencia al que todos miramos para hacer nuestras comparaciones, además de poseer un rico contenido, tampoco el que más. Si tomamos la definición de *se* vemos que dice:

“Forma reflexiva del pronombre personal de tercera persona. Ú. en dativo y acusativo en ambos géneros y números y no admite preposición. Puede usarse proclítico o enclítico: *SE cae*; *caéSE*. Sirve además para formar oraciones impersonales y de pasiva.”

En ella no nos informa el diccionario sobre el significado de la palabra, sino de su función, para qué sirve, cómo se usa. Y también nos muestra, como en todas las demás voces que recoge, cómo se escribe y, consiguientemente, cómo se pronuncia, lo cual vale para los ejemplos que vienen a continuación.

Ahora bien, si miramos una voz como *bañar* nos encontraremos con una serie de definiciones:

*tr.* Meter el cuerpo o parte de él en el agua o en otro líquido, por limpieza, para refrescarse o con un fin medicinal. Ú. t. c. prnl.

2. Sumergir alguna cosa en un líquido.

3. Humedecer, regar o tocar el agua alguna cosa.

4. Tocar algún paraje el agua del mar, de un río, etc. *El río BAÑA las murallas de la ciudad.*

5. Cubrir una cosa con una capa de otra sustancia, mediante su inmersión en esta o untándola con ella.

6. Entre zapateros, dejar un borde a la suela en todo el contorno del zapato, para evitar que el material roce con el suelo.

7. Tratándose del sol, de la luz o del aire, dar de lleno en alguna cosa.

8. *Pint.* Dar una mano de color transparente sobre otro.

Ahora sí que nos dice cuál es el significado de la palabra, aunque también nos habla de su función gramatical, si es de uso general o tiene algún empleo particular (entre los zapateros, aplicado al sol, en la

pintura), además de proporcionarnos un ejemplo (¿por qué no se hace en las demás ocasiones?).

También el diccionario puede transmitirnos informaciones sobre el mundo que nos rodea y que nada tienen que ver con la forma, la función o la significación de las palabras. Por ejemplo, si consultamos la primera acepción de *abanto* leemos

Ave rapaz semejante al buitre, pero más pequeña, con la cabeza y cuello cubiertos de pluma, y el color blanquecino. Es muy tímida y perezosa, se alimenta de sustancias animales descompuestas, vive ordinariamente en el África septentrional y pasa en verano a Europa.

O en la única de *adive*:

Mamífero carnívoro, parecido a la zorra, de color leonado por el lomo y blanco amarillento por el vientre. En el siglo XVI, estos animales, que se domestican con facilidad, se pusieron de moda en Europa, y se traían de los desiertos de Asia, en donde abundan.

O la de *tungsteno*:

Cuerpo simple, metálico, de color gris de acero, muy duro, muy denso y difícilmente fusible. Núm. atómico 74. Símb.: *W*.

En ninguna de estas definiciones, y en otras muchas que sería fácil encontrar, nos habla del significado de la palabra, tan sólo nos describe lo nombrado, incluso con alguna explicación anecdótica, como en el *adive*, o con especificaciones técnicas en *tungsteno*. A partir de aquí podríamos hacer no pocos comentarios: ¿se describen de la misma manera todas las aves o todos los mamíferos en el diccionario, o sólo se ponen de manifiesto los rasgos identificativos más importantes?, ¿por qué en el último caso se nos facilita una identificación científica, objetiva, y en los otros dos no?, ¿cuánto más pequeño que el buitre es el abanto?, ¿realmente es importante que el abanto tenga pluma en el cuello y en la cabeza, como casi todas las demás aves, o es necesario decirlo por la referencia al buitre, con lo que se nos queda que es blanco, tímido y perezoso, que es carroñero -no lo dice así-, además de habitar en África septentrional y pasar a Europa?, etc.

Estamos ante informaciones de carácter enciclopédico que en los diccionarios orientados hacia el público escolar pueden tener una importancia capital, pues ayudan -si es que logran ayudar- a entender el mundo en que nos hallamos, y aquello de que hablan los libros de texto

de otras materias (las ciencias naturales en nuestros ejemplos). Evidentemente, los diccionarios en casos como los expuestos no pueden sustraerse a la descripción, pero sí a lo que es explicación de carácter más o menos anecdótico. De ahí que los diccionarios, los generales de la lengua y los escolares, estén entre lo que se viene considerando como diccionario de lengua y diccionario enciclopédico, si es que no son también diccionarios enciclopédicos, aunque la idea que tenemos de estos últimos es que dan cuenta de nombres propios, aparte de incluir ilustraciones. Pero resulta que estos dos rasgos no son exclusivos de los diccionarios enciclopédicos, pues se presentan también en los escolares, y en los generales de la lengua (aunque las ilustraciones no son tan frecuentes en estos últimos). La cuestión ha sido expuesta recientemente por Humberto Hernández: «[...] nos lleva a plantearnos cuál es el grado de enciclopedismo admisible -si es que se acepta que lo haya- para que un diccionario deje de considerarse como un diccionario de lengua para empezar a ser un diccionario enciclopédico, y cómo se produce el paso de este último a la enciclopedia; pues, si bien desde el punto de vista teórico hay razones de sobra para establecer la distinción, desde la perspectiva de la práctica lexicográfica el panorama se presenta bien distinto» (HERNÁNDEZ, 1997, pág. 156). Y es que, como dice el mismo Humberto Hernández, «la división establecida tradicionalmente entre diccionario y enciclopedia, basada en que el primero define palabras y el segundo describe objetos, es una distinción más teórica que práctica, y tan compleja como la propia distinción entre definiciones lexicográficas y definiciones enciclopédicas. Todos los diccionarios poseen un mayor o menor grado de enciclopedismo, incluso podría afirmarse que para la identificación de las unidades léxicas que aluden a realidades concretas se precisa de determinadas informaciones culturales adquiridas a través de la experiencia» (HERNÁNDEZ, 1989A, pág. 267).

El contenido del diccionario escolar debe quedar bien claro para que cumpla la finalidad didáctica que tiene, y esto se consigue de diversas maneras. Lo primero, y más importante, es que la definición sea comprensible para el usuario. Es un defecto del que han adolecido nuestras obras escolares, en algunos casos para enmascarar aquello que se tenía que poner y no se podía ocultar, fundamentalmente los tabúes sexuales, pero en otros se debía a la poca pericia de los redactores.

La tipología de definiciones poco claras o poco concisas nos llevaría muy lejos; unas veces son insuficientes por repetir parte del definido:

*insuficiente* 'no suficiente', otras por conducirnos a pistas perdidas que nos obligan a acudir a otros repertorios: *helicon* 'perteneciente al Helicón o a sus musas', otras por emplear palabras demasiado técnicas: *rutáceo*, *-a* 'dícese de plantas angiospermas dicotiledóneas, hierbas por lo común perennes, o arbustos y árboles, a veces siempre verdes, con hojas alternas u opuestas, simples o compuestas, flores pentámeras o tetrámeras y fruto dehiscente con semillas menudas y provistas de albumen, o en hesperidio; como la ruda y el naranjo', en algunas ocasiones la oscuridad viene por el empleo de términos sinónimos que no se conocen: *desempacarse* 'aplacarse, mitigarse, desenojarse', etc.

Con frecuencia se señalan en los diccionarios voces que emplean en los diccionarios y que no están explicadas en su interior (lo que va en contra la supuesta autosuficiencia que debe poseer el diccionario), aunque esta cuestión habría de ser tratada con algo de mayor detenimiento. Por estos motivos es por lo que la lexicografía teórica moderna pide que en las definiciones se utilicen términos sencillos y fáciles de comprender por el lector, que en las obras destinadas a los alumnos que aprenden segundas lenguas lleva a emplear sólo las más frecuentes, lo cual nos obliga a saber cuáles son éstas (niveles de lengua en que se emplean, distribución social, geográfica, etc.), acarreando no pocos quebraderos de cabeza a los redactores. Sin embargo, ya se avanza por estos caminos, y en español tenemos varios diccionarios redactados con un número cerrado de definidores, aunque sólo en uno de ellos, el *DiPELE* se facilita la lista de los empleados, unas 2000 palabras. Se ve así cumplido uno de los deseos que formulaba Juan Martínez Marín hace poco tiempo: «para su mejoramiento [de las definiciones] la lexicografía moderna ha aportado ideas de interés, entre las que destacan dos: el empleo del llamado *vocabulario restringido* en su redacción (consta de unas dos mil palabras en lenguas como el inglés) con el fin de superar la oscuridad y lo farragoso de muchas definiciones de los diccionarios generales, de donde parten los diccionarios escolares; y el uso de ejemplos para ilustrar las definiciones, lo que resultará indispensable en el caso de los vocablos "próximos de significado"» (MARTÍNEZ MARÍN, 1991B, págs. 68-69).

Ya llego al final, y con dudas más que razonables sobre si habré conseguido dejar clara alguna idea. El diccionario escolar es un instrumento necesario en la enseñanza, tanto de la lengua como de cualquier otra materia porque habla de las palabras y del mundo. «Resulta evidente, pues, que el diccionario es una obra de carácter lin-

güístico -más valdría decir metalingüístico-, pero también de carácter enciclopédico, cultural, lo que hace que sea enormemente didáctico, pues nos enseña tanto sobre la lengua como sobre el mundo que nos rodea, lo que no siempre se tiene presente a la hora de utilizarlo» (ALVAR EZQUERRA, 1995, pág. 77). Nosotros debemos conocerlo para poder manejarlo y sacar el máximo provecho en la actividad docente. No es ya un producto comercial sin mayor interés, pues el avance de los conocimientos lingüísticos, el estudio de los diccionarios en todas sus facetas, ha hecho que en los últimos años se produzca un cambio radical en su forma y en su contenido, de modo que hoy empezamos a disponer de obras adecuadas a las necesidades de los usuarios, el público escolar, por lo que su manejo en el aula ha de ser más que la simple consulta: valen para descodificar y para codificar. Ojalá que el empeño puesto por los lexicógrafos y editores, y los vientos que soplan con las reformas educativas, sirvan para mejorar la tarea del profesor y el aprendizaje de nuestros alumnos.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. (1978), «Para la historia de *castellano*», en *Homenaje a Julio Caro Baroja*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, págs. 71-82.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1993A), «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua», en *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Biblograf, págs. 165-175.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1993B), «Enseñar, ¿con un diccionario?», en *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Biblograf, págs. 177-180.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1995), «El diccionario en la enseñanza de la lengua materna», en Benjamín Mantecón Ramírez y Francisca Zaragoza Canales (eds.), *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Málaga, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1995)*, Málaga, Miguel Gómez ediciones, 1996, págs. 75-88.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1996), «Los diccionarios del español en nuestros días», en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 11, noviembre-diciembre 1996, págs. 9-14.
- CERVANTES, M. DE (1994), *Obra Completa*, II, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos.
- DIPLE, *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Vox-Universidad de Alcalá, Barcelona, Biblograf, 1995.

- DRAE92, Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 21ª ed., Madrid, Espasa-Calpe, 1992.
- DRYSDALE, P. D. (1987), «The role of examples in a learner's dictionary», en A. Cowie (ed.), *The dictionary and the language learner*, Tübinga, Max Niemeyer, págs. 213-223.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1989A), *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, Tübinga, Max Niemeyer.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1989B), «Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros», en las *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*. Granada, 29 de noviembre a 2 de diciembre de 1989, Granada, 1990, págs. 159-166.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1990A), «¿Son escolares los diccionarios escolares?», en *Apuntes de educación*, 39, octubre-diciembre 1990, págs. 10-12.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H., (1990B) «Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros», en R. Fente et al. (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, págs. 159-166.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1996A), «La lexicografía didáctica: los diccionarios escolares del español en el último cuarto de siglo», en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 11, noviembre-diciembre 1996, págs. 24-36.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1996B), «El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para usuarios extranjeros», en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, León, Universidad, págs. 203-209.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1997), «Del diccionario a la enciclopedia: los diccionarios enciclopédicos», en Manuel Almeida y Josefina Dorta (eds.), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo*, II, Barcelona, Montesinos-Cabildo de Tenerife, págs. 155-164.
- ILSON, R. (1987), «Illustration in dictionaries», en A. Cowie (dir.), *The dictionary and the language learner*, Tübinga, Max Niemeyer, págs. 193-212.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (1991A), «Fraseología y diccionarios modernos del español», *Voz y Letra*, II-1, págs. 117-141.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (1991B), «Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser», en Ignacio Ahumada (ed.), *Diccionarios españoles: contenidos y aplicaciones. Lecciones del I Seminario de*

- Lexicografía Hispánica. Facultad de Humanidades. Jaén, 21 al 24 de enero de 1991*, Jaén, El Estudiante, 1992, págs. 51-70.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (1995), «La enseñanza del español en el bachillerato: aspectos teóricos y metodológicos», en Emilio J. García Wiedemann, M<sup>a</sup> Isabel Montoya Ramírez y Juan Antonio Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I<sup>as</sup>. Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española. Granada, 1995*, Granada, 1996, págs. 13-27.
- MORKOVKIN, V. V. (1990), «Fundamentos teóricos de la lexicografía docente contemporánea», en *Euralex'90 Proceedings. Actas del IV Congreso Internacional. Benalmádena (Málaga) 28 agosto-1<sup>o</sup> septiembre 1990*, Barcelona, Biblograf, 1992, págs. 359-368.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1996), «Algunos riesgos de la nueva enseñanza secundaria», en *La Lingua Spagnola dalla Transizione a Oggi (1975-1995). Atti del Seminario Internazionale. 9 e 10 Maggio 1996*, a cura di Maria Vittoria Calvi, Viareggio, Mauro Baroni editore, 1997, págs. 177-180.
- PRADO ARAGONÉS, J. (1996), *Tu diccionario. Descúbrelo y aprende a manejarlo*, Huelva, Junta de Andalucía y El Monte.

## LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA EN EL AULA: POR DÓNDE EMPEZAR

*Jerónimo de las Heras Borrero*

El gran interés –incluso, entusiasmo– que, en la actualidad, despiertan los temas dialectales, el estudio y descripción de las distintas modalidades de habla, de los diferentes dialectos que configuran el mapa lingüístico de España, tanto en su génesis como en su posterior desarrollo, hace que se multipliquen los libros y/o artículos que los estudian desde muy distintos puntos de vista – y el dialecto andaluz, la modalidad lingüística andaluza, obviamente, no ha sido una excepción – ya sean tratados generales, ya sean monografías específicas sobre aspectos concretos fonéticos, gramaticales y/o léxicos. En cambio, son menos abundantes los que abordan el tratamiento de los distintos dialectos en el aula, apenas hay publicaciones –salvedad hecha de las Actas de las 1<sup>as</sup> y 2<sup>as</sup> Jornadas sobre la Modalidad Lingüística Andaluza en el aula– que consideren el planteamiento del habla andaluza en la clase, pese al reconocimiento explícito que de ello se hace en los distintos decretos de enseñanza de nuestra Comunidad, sobre todo cuando alude al “conocimiento y utilización correcta del habla andaluza como vehículo expresivo propio en la comunicación habitual propiciando el respeto y valoración de la misma” (CEC, 1991, pág. 4028); más aún, apenas hay publicaciones que planteen la temática de la metodología, de la didáctica de la Lengua –en cualquiera de sus contenidos (comunicación oral, lectura, ortografía...)– a partir de las modalidades lingüísticas. Sin embargo, los decretos de enseñanza de nuestra Comunidad establecen que “el propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para el tratamiento de los contenidos, que debe llevar a los alumnos a un conocimiento progresivo del idioma, a la valoración y uso de la modalidad

lingüística andaluza, a un dominio adecuado del vocabulario y a una utilización creativa de la lengua” (CEC, 1992, pág. 4057).

Todo esto –unido a otros problemas que, también, está sufriendo el profesorado, y que no vienen, ahora, al caso-, ¡ qué duda cabe!, está creando cierta inquietud en algunos; indiferencia, en los más, al contemplar cómo, hasta hace poco, por razones de la misma legislación educativa vigente se combatía el uso del dialecto en la escuela –“el sonido consonántico de “y” tiende a confundirse con el de “ll”, lo que constituye el vicio llamado yeísmo”, se decía a los escolares de 6º de EGB en su libro de Lenguaje (Prima Luce, 1982, pág. 89)-. Este cambio –brusco, si se me permite la palabra– experimentado, respecto a la consideración de los dialectos en el aula –aunque, en verdad, fundamentado tanto epistemológica como psicopedagógicamente, así como en la teoría curricular o concepción sociológica del área de Lengua y Literatura– sólo entrará en las aulas, una vez que haya sido asimilado por el profesorado; lo que requiere, de una parte, un cambio en sus propias actitudes lingüísticas, y, de otra, una capacitación profesional científica –lingüística y didáctica– del profesor/a. Por ello, es mi intención, en esta ponencia, reflexionar acerca de las actitudes y aptitudes del profesorado de nuestra Comunidad –en los distintos niveles educativos- respecto al tratamiento de la Modalidad Lingüística Andaluza en el aula.

Una lengua o una modalidad lingüística – tanto monta, monta tanto, para el tema, aquí, objeto de nuestra consideración– es uno de los componentes más importantes de la identidad cultural de un pueblo; por ello, en los Decretos de enseñanza andaluces, se refiere que “los alumnos han de apreciar las diferentes variedades lingüísticas, de distintas comunidades hablantes o de distintos grupos sociales de la Comunidad Andaluza” (CEC, 1992, pág. 4054). Y es que los grupos humanos –aunque, a veces, se olvide– se solidarizan internamente y se diferencian de los demás, entre otras cosas, por la manera de comunicarse, por la forma de hablar. En este sentido, las modalidades regionales de una lengua, cuanto más diferenciadas están del resto, más aglutinan en su seno las tradiciones y el sentir del grupo social, llegando a reflejar incluso mejor su propia cultura.

La nuestra –la Cultura Andaluza, y no digamos el habla– es ya un lugar común, se ha visto sometida a grandes presiones, se ha infravalorado. Ha habido, incluso, en los últimos decenios, como un

profundo desprecio por todo lo andaluz, identificado durante la Dictadura con lo peor de lo folklórico, en el sentido más peyorativo del término, por eso en el Decreto 105 / 1992, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, por ejemplo, se establece que “la cultura andaluza estará presente en las diferentes áreas a lo largo de la Educación Primaria”; en idéntica dirección y sentido, van los restantes decretos. Con la entrada –sí es que, en realidad, llega algún día– en las aulas de estos nuevos planteamientos, esperamos que el panorama empiece a cambiar. No obstante, desde hace algunos años –aunque, tal vez de forma más insistente en esta década y finales de los ochenta-, se viene teorizando –entre la expectación de algunos y la sonrisa contenida de otros muchos– sobre la existencia de una modalidad lingüística andaluza, del andaluz como forma expresiva y de su papel en el aprendizaje lingüístico del niño, fruto de todo ello ha sido su plena inclusión – pero, ¿en las aulas también?– en los distintos decretos de enseñanza –Área de Lengua y Literatura– de nuestra Comunidad.

Nos encontramos, en efecto, ante un nuevo renacimiento lingüístico, ante un nuevo resurgir del habla andaluza, y la escuela, la institución escolar, no puede seguir, como, en general, viene sucediendo hasta ahora, desconociéndolo (o, al menos, no considerándolo), pues, en Lenguaje, hay que enseñar también para el lenguaje de la vida, del entorno vital del alumno, no un lenguaje aséptico y extraño al niño; en definitiva, para desarrollar no un lenguaje del pasado sino entender los mensajes del presente y del futuro.

La escuela, las aulas, no pueden seguir ignorando –sobre todo, en Lenguaje– la interrelación existente entre la persona y el medio en el que se desenvuelve, desconociendo el entorno sociolingüístico y cultural de los alumnos y alumnas. Entendemos que estos elementos han de ser ordenados en relación a la adquisición del lenguaje del niño, ya que “el discurso de los alumnos y alumnas ha de suponer el punto de partida y la referencia constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (CEC. 1992. pág. 4055). Llegamos todavía más lejos: la escuela necesita vitalizar (evidentemente en un mayor grado de profundización de lo hecho hasta el momento) los contenidos culturales y lingüísticos a partir del medio. Ello conlleva, claro está, incorporar –como hacen los distintos decretos de enseñanza de nuestra Comunidad– al curriculum del Área de Lengua y Literatura el lenguaje de la propia comunidad. En nuestro caso, obviamente, la Modalidad Lingüística Andaluza que los alumnos y alumnas habrán

de “reconocer, apreciar y usar correctamente desde una valoración positiva de los modos de expresión propios” (CEC, 1992, pág. 4055).

Por eso, el maestro, el profesor, lejos de seguir, como, en general, ha estado ocurriendo hasta este momento, de espaldas a la realidad sociolingüística de sus alumnos, debe dar respuestas a esas diferencias lingüísticas, a esas peculiaridades dialectales, ya que “se trata, en definitiva, de la enseñanza de la lengua materna en Andalucía” (CEC, 1992, pág. 4053), si, de verdad, quiere ayudar a los niños bidialectales a conseguir su plena posesión lingüística. El profesor Renzo Titone se pregunta al respecto: “¿Puede considerarse bilingüe una persona que emplea la lengua oficial junto a un dialecto regional? Aunque desde el punto de vista lingüístico pueda considerarse diferente, desde el punto de vista psicológico los mecanismos del usuario pueden ser idénticos” (TITONE, R., 1976, pág. 16). Ciertamente, son para reflexionar las anteriores palabras; deseamos, para bien de nuestros niños y niñas andaluces, que, algún día, sean tenidas en cuenta.

A estas alturas de la ponencia, abordaremos ya su parte central: las actitudes y aptitudes del profesorado ante el tema de “el habla andaluza en el aula”, y lo hacemos sin ambages. En verdad, puede cambiar la didáctica, los recursos metodológicos, pero sin el convencimiento, sin la participación, sin la capacitación incluso del profesorado, ello no sería posible, pues quedaría, como tantos y tantos nuevos planteamientos metodológicos, convertido en papel mojado, en barca sin rumbo, porque, como escribe Norman Goble, “la única forma realmente efectiva de introducir nuevas orientaciones en la escuela y de asegurar nuevos resultados es el promover un cambio en la función del profesorado” (GOBLE, N., 1980, pág. 38), ya que, “no puede esperarse que reforma alguna tenga éxito a menos que sea plenamente comprendida, totalmente aceptada y efectivamente implementada por los profesores. Un compromiso serio de los profesores y de sus organizaciones profesionales en la concepción, planificación y administración de las innovaciones es, por tanto, no sólo filosóficamente deseable, sino prácticamente necesario, y el desarrollo de la competencia por parte de los profesores para desempeñar esta función es igualmente un necesario objetivo de perfeccionamiento en la educación del profesorado” (GOBLE, N., 1980, pág. 19); en otras palabras, en las actitudes y aptitudes de los docentes. Entiendo, con Guillermo Rojo, por actitud lingüística “aquella que se relaciona, de cualquier forma, con el empleo de

determinadas lenguas, dialectos, variedades o variantes lingüísticas en situaciones sociales diversas” (ROJO, G., 1981, pág. 131).

El maestro, en el aula, ha de tener presente, ante todo, que un grupo social –en este caso, el que forman sus alumnos y alumnas andaluces– contribuye a definir la personalidad de sus miembros por el lenguaje y, al mismo tiempo, que la escuela ha de desempeñar un importante papel en el desarrollo de la lengua oral del niño, que “debe plantearse en Andalucía desde la perspectiva de la modalidad lingüística propia, siendo una enseñanza prevista en la programación, organizada y sistemática” (CEC, 1992, pág. 4058). El maestro, en consecuencia, ha de tener presente que el niño está inmerso, en un contexto sociolingüístico concreto, entorno que no puede ser ignorado –por propio mandato legal– a la hora de abordar la enseñanza de la lengua oral en nuestros centros escolares.

En consecuencia con ello, el maestro de niños bidialectales debe ofrecerles un programa que les dé la posibilidad de lograr -desde su propia modalidad de habla- su plena capacitación lingüística, y no estar continuamente corrigiéndolos porque no hablan correctamente, ya que esto afectará negativamente a su aprendizaje de la lengua, al desarrollo de las propias destrezas comunicativas. Además, como afirma Ollila, "no hay evidencia de que la corrección del lenguaje produzca un efecto positivo en él"; por el contrario, "... es importante que el profesor estimule al niño a usar su propio lenguaje como base para el lenguaje hablado" (OLLILA, LL., 1981, págs. 59 y 56).

Conviene, asimismo, tener cuidado en no augurar o predecir resultados bajos. Es básico que los niños enfoquen con optimismo sus posibilidades lingüísticas y que los maestros, profesores de lengua de escolares andaluces, crean en ellas. No se nos oculta, tampoco, que, entre muchos docentes, están vivas, todavía hoy, las palabras de Knapp: "the majority of teachers have negative attitudes about the speech of dialect speakers, attitudes which are shared by the general public and are based on false assumptions about the nature of nonstandard dialects" (KNAPP, M., 1975, pág. 231).

Tiene, a este respecto, especial importancia que el maestro de niños bidialectales -el escolar andaluz- se sensibilice con los valores culturales de los alumnos que enseña, con su forma de expresarse, pues, como dice Stever, "when children's spontaneous expressions are shown to be of value in the classroom, the children gain positive attitudes toward themselves and toward learning" (STEVER, E., 1980, pág. 50); que acepte, en definitiva, el lenguaje de los niños tal cual es,

y que, como, acertadamente, recoge Ching, "no se acerque a los niños con falsas ideas o conceptos erróneos" (CHING, D., 1984, pág. 12). Mejor aún, "valorarán las diferencias lingüísticas -añaden Miret y Reyzábal- como una importantísima aportación cultural" (MIRET, I. Y REYZÁBAL, M<sup>a</sup> V., 1990, pág. 11).

Consecuentemente, los maestros han de enfrentarse con las repercusiones que de tal situación escolar se derivan. No sólo han de acometer cuestiones generales, tales como los ámbitos que consideran adecuados para el dialecto andaluz, si debe convertirse o no en la modalidad lingüística empleada por todos en cualquier circunstancia, sino que han de enfrentarse todos los días –pese a la práctica inexistencia de orientaciones didácticas y/o materiales específicos- con el tratamiento escolar de dicho tema, si quieren cumplir lo preceptuado en los distintos decretos de enseñanza de nuestra Comunidad. Por otro lado, hay que tener en cuenta, que gran parte de los que hoy son maestros y/o profesores han experimentado en carne propia una enseñanza que negaba todo valor a la modalidad lingüística que, habitualmente, empleaban. Y, como decía el filósofo, "Natura non fit per faltus"; en otras palabras, para que se produzca el cambio de estrategias didácticas en el aula, no es suficiente el cambio de los discursos –esto es, de la legislación educativa-, se requiere también un cambio en las actitudes del propio profesorado.

Con respecto a las aptitudes, es decir, a la capacitación del profesor –que debe ser equivalente para todo el profesorado, v.g.: Finlandia allá por 1970 instituyó un cuerpo único de enseñantes para Primaria y Secundaria-, estamos de acuerdo con Ching cuando señala que "hay cierto número de necesidades especiales y problemas de aprendizaje de los que el maestro debe ser consciente si va a guiar con efectividad a unos niños bidialectales hacia el éxito escolar" (CHING, D., 1984, pág. 10), tales como

- valoración de la variedad sociolingüística del alumno. Esto implica, obviamente, el conocimiento de la modalidad lingüística andaluza, así como de su riqueza y variedad, por parte del maestro/a y/o profesor/a.
- enseñanza de la lengua dentro de un enfoque comunicativo y método dialectal, sustitutos del enfoque basado en el aprendizaje gramatical y metodología tradicional.

- aprendizaje de la comunicación –comprensión y expresión– oral en el aula con una metodología científica: modelo modular y método dialectal.

- “entender el proyecto educativo y/o curricular de centro como el eje vertebrador del qué y cómo enseñar –en este caso, el contenido “comunicación oral”– en las aulas de nuestros centros escolares” (HERAS, J., 1996, pág. 37).

- “incluir en el “programa de Lengua” modelos lingüísticos variados, para hacer posible que los alumnos y alumnas puedan comprender cuando le hablan en otros dialectos de su misma lengua, así como poder expresarse en la variedad estándar que habrán de dominar productivamente” (HERAS, J., 1996. pág. 39).

- necesidad, por último, de una didáctica de la diversidad lingüística en el aula, con el fin de transmitir y promover en los escolares una actitud de respeto, consideración y valoración hacia todas las lenguas y hacia todas las modalidades que supere el modelo monolingüístico y uniformante anterior.

Además, como subraya Hendrick, “el maestro debe ser buen conocedor de las diferencias dialectales que existen entre él y los niños que tiene a su cargo” (HENDRICK, J., 1990, pág. 99). En este sentido, no se nos culta que algunos maestros –quizás, demasiados– carezcan de una preparación adecuada. En efecto, demasiados maestros carecen de preparación adecuada para comprender o aceptar estos valores culturales diferentes (ZINT, M., 1970). Es preciso, pues, que el maestro adquiera –como hemos señalado antes– un conocimiento riguroso, y en profundidad, de la modalidad lingüística andaluza, con el fin de, tras analizar el habla del niño, poder darse cuenta de las divergencias entre su habla materna y la lengua de la escuela, así como de las posibles interferencias de sonidos y estructuras. La adquisición de este conocimiento, apostilla Ching, “puede ayudar al maestro a comprender las dificultades prácticas y guiar al niño con mayor efectividad” (CHING, D., 1984, pág. 10).

El maestro, finalmente, ha de tener presente que, antes de planificar y montar una programación de enseñanza de la lengua oral para escolares andaluces, debe considerar los conocimientos lingüísticos de sus alumnos, su dominio tanto activo como pasivo de la lengua. Tiene, asimismo, que reunir datos acerca del patrimonio cultural del niño, su base de conocimiento y experiencia.

Todo ello, si quiere que su enseñanza de la lengua sea verdaderamente eficaz, tiene que observarlo, considerarlo; tiene, en resumen, que quedar reflejado en su planteamiento, en su metodología. Para lo cual, el docente, desde el principio, habrá de orientarse hacia las realidades lingüísticas de los individuos, de sus educandos. Es importante que “el profesor de estos niños conozca y comprenda su ambiente hogareño, así como las deficiencias y carencias lingüísticas que se puedan originar en él, de manera que pueda adaptar su metodología a las necesidades individuales del alumno y desarrollar los aspectos que convertirán la experiencia escolar del niño en algo estimulante y gratificante” (CHING, D., 1984, pág. 16), dada “la necesidad de la adecuación de la enseñanza a la situación social y psicosocial de los beneficiarios de la misma” (VILLENA, J. A., 1996, pág. 72).

El tema de la modalidad lingüística andaluza en el aula no es tanto, como hemos podido comprobar cuestión de un nuevo currículum, de unos nuevos decretos de enseñanza, cuanto de actitud y aptitud del profesorado para llevar a cabo en el aula lo que, en los mismos, se contiene. En mi opinión –y a las pruebas me remito–, su entrada en las aulas no se impone por decretos ni órdenes –recordemos, a este respecto, las palabras del maestro Domínguez Ortiz: si toda la fuerza de un Estado centralizado no impidió que las modalidades del habla andaluza prosiguieran su evolución con todo rigor, ¿qué posibilidad existe de que un gobierno andaluz consiguiera imponerla?” (DOMÍNGUEZ, A., 1983, pág. 148)– sino que está incrustado en la misma formación profesional del docente. Urge, en este sentido, un replanteamiento global de la profesionalización científica –lingüística y/o didáctica– de todo profesor que vaya a ejercer en Andalucía, de todo profesor/a de niños y niñas andaluces, al tiempo que un reciclaje, en profundidad, del profesorado en activo, en el que se aborden los aspectos lingüísticos y didácticos de la Modalidad Lingüística Andaluza, el tratamiento de nuestro dialecto en la escuela, ya que, “con la aplicación de la LOGSE, todo lo que, actualmente, tiene que ver con la enseñanza de la lengua –especialmente, oral– en el aula está, no sólo en nuestra Comunidad, sino también en todo el Estado, en pleno proceso de cambio y replanteamiento metodológico. Ya han pasado – afortunadamente, por cierto –los tiempos de los dogmatismos y de las metodologías– panaceas, de una parte, así como

la época de los planteamientos uniformantes en la enseñanza de la lengua oral, de otra, reconociéndose, de modo explícito, el papel de las variedades dialectales, de las modalidades lingüísticas, en la adquisición de la lengua por parte de los niños y niñas. Por eso, desde hace algunos años, profesores y lingüistas de la región, que apostamos por una enseñanza de la lengua española, en nuestras aulas, desde su diversidad, estamos trabajando y dispuestos a demostrar que si existe una modalidad lingüística andaluza (hecho éste que ningún lingüista discute), es necesaria una enseñanza diferenciada de la lengua en nuestra Comunidad también” (HERAS, J., 1996, pág. 40). Para ello, es preciso, además, contar con un profesorado convencido, por un lado, y capacitado, por otro; o como señala Goble, de “un profesorado identificado con su arte, y empeñado por llevar a cabo con éxito su cometido” (GOBLE, N., 1980, pág. 31), lo que requiere, obvio es, la actitud y aptitud necesarias.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1982): *Lenguaje*, Madrid, Prima Luce.
- CEC (1992): Decreto 105/1992, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, *BOJA*, 56.
- CHING, D. (1984): *Como aprender a leer el niño bilingüe*, Madrid, Cincel.
- DOMÍNGUEZ, A. (1983): *Andalucía ayer y hoy*, Barcelona, Planeta.
- GOBLE, N. y PORTER, J. (1980): *La cambiante función del profesor*, Madrid, Narcea.
- HENDRICK, J. (1990): *Educación Infantil*, Barcelona, CEAC.
- HERAS, J. (1996): “La diversidad lingüística en el sistema educativo español. Un caso particular: la Modalidad Lingüística Andaluza en los Decretos de enseñanza de Andalucía”, en *Actas I<sup>as</sup> Jornadas sobre la Modalidad Lingüística Andaluza en el aula*, HERAS, J. ET AL. (EDS.), Sevilla, Alfar, págs. 31-41.
- KNAPP, M. (1975): “Black dialect and reading what teachers need to know”, *Journal of reading*, 19.
- MIRET, I. y REYZÁBAL, M<sup>a</sup> V. (1990): “Nuevas áreas curriculares: la propuesta”, *Cuadernos de pedagogía*, 181.
- OLLILA, LL. (1981): *¿Enseñar a leer en preescolar?*, Madrid, Narcea.
- ROJO, G. (1981): “En torno a las actitudes de los profesores de EGB en Galicia”, *Revista de Educación*, 268.

- STEVER, E. (1980): "Dialect and spelling", HENDERSON, E. y BEERS, J. (ed.) *Developmental and cognitive aspects of learning to spell*, Newark, International Reading Association.
- TITONE, R. (1976): *Bilingüismo y educación*, Barcelona, Fontanella.
- VILLENA, J. A. (1996): "Dimensiones sociales y límites internos en la enseñanza de la lengua en Andalucía", en: *Actas III Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, HERAS, J. ET AL. (EDS.), Huelva, Diputación Provincial, págs. 59-91.
- ZINTZ, M. (1970): *The reading process: the teacher and the learner*. Dubuque, W.C. Brown.

## ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA MULTICULTURALIDAD

*Aurora Marco*

### INTRODUCCIÓN

Uno de los debates de los últimos años en relación con la educación es el del multiculturalismo, término popularizado en la retórica política -y educativa- sobre el que conviene reflexionar para que no quede reducido a un discurso superficial e inoperante. Una de las características esenciales de las sociedades actuales es su pluralidad cultural, lingüística, étnica. Las transformaciones que se han producido a lo largo de los últimos años han dado lugar a la coexistencia de varias culturas en un mismo espacio y, como consecuencia, al nacimiento de sociedades multiculturales. La escuela es un reflejo de la sociedad y ésta ha experimentado numerosos cambios en la composición de los grupos humanos porque los movimientos de la población son cada vez más frecuentes. Esto trae como consecuencia la heterogeneidad de esos grupos y la deseada convivencia entre diferentes culturas. La sociedad multicultural es hoy en día una realidad y, por lo tanto, desde esta nueva perspectiva debe abordarse el hecho educativo, buscando estrategias de actuación ante la pluralidad cultural, lingüística, étnica, que precisa transformaciones en las aulas y, obviamente, la asunción de la igualdad de oportunidades. Reconocer las diferencias entre iguales, acoger la diversidad, constituye un auténtico reto. El monoculturalismo y la uniformidad han dado paso a la diversidad como elemento caracterizador de estas sociedades. Este marco social, de profundas mudanzas, además de incidir en la educación, como ya he apuntado,

implica una intervención, teórica y práctica, enmarcada dentro del concepto de transversalidad que la Reforma educativa propugna

Hay una serie de indicadores (lengua, origen étnico, religión, género, contraste rural-urbano, estratificación social, dificultades sensoriales...) que dan visibilidad a la diversidad, una realidad que la escuela debe tener presente. Integrar en el aula los valores y formas culturales de los diferentes grupos que en ella pueden llegar a convivir es uno de los objetivos que se deben plantear desde la docencia.

#### ASPECTOS MULTICULTURALES

En el Estado español, por circunscribirme al entorno más inmediato, la diversidad es bien visible:

Plurilingüismo. Además del castellano, existen comunidades con lengua propia: Galicia (gallego), País Vasco (euskera), Cataluña, Valencia y Baleares (catalán), y otras que presentan modalidades lingüísticas propias, variantes dialectales, a las que hay que dar cabida en las aulas, como el andaluz (HERAS, 1996: 107 SS.)

Minorías étnicas cuyo factor fundamental es el étnico-racial: además de la comunidad gitana –aunque establecida desde el siglo XV, siempre ha sido objeto de rechazo social– con un idioma mítico y milenario, el romaní, en el último cuarto de siglo se ha acentuado la presencia de minorías étnicas procedentes de otros países debido a la afluencia de inmigrantes y refugiados/as. Entre los colectivos más antiguos se encuentran los que proceden del Magreb y de Portugal. En la década de los 80 se han incorporado personas negroafricanas, dominicanas, peruanas, filipinas, grupos bosnios... El racismo y la xenofobia son actitudes que están en la mente de todas y todos al hablar de minorías étnicas.

Otro elemento para comprender la multiculturalidad se deriva del contraste de culturas rural-urbana, una línea divisoria a considerar, que se debe al incremento de las migraciones del campo a la ciudad, en función de factores laborales. Aunque el fenómeno ha sido analizado, principalmente en sus dimensiones económica, demográfica y social, también tiene implicaciones culturales (BONFIL, 1992:191) porque se tiende a considerar lo local, lo popular, lo rural como inferior, frente a la supremacía de la cultura de referencia, la urbana, la “cultura”. De ahí a la discriminación sólo hay un paso.

La estratificación social y la división en clases también se refleja en muchas sociedades en una participación desigual en el consumo de los

bienes culturales. Existen sectores marginados, sobre todo en el medio urbano, y hace algunos años estuvo de moda hablar de la “cultura de la pobreza” (BONFIL, 1992:191-192). Este campo no ha sido muy investigado.

El sexismo es una pauta cultural muy arraigada en la sociedad que tiene su reflejo en todos los órdenes de la vida. También en la lengua porque, a través de ella, se transmite una forma de pensar, sentir y actuar. Tradicionalmente, las mujeres han sido objeto de discriminación en todos los ámbitos de la vida. A pesar de que la normativa jurídica reconoce la igualdad de derechos formales entre hombres y mujeres, todavía permanecen muchos rasgos sexistas en la sociedad, reflejo de una cultura y de un sistema de valores androcéntrico. Uno de los pilares básicos que puede contribuir a reducir desigualdades es la educación, a través de la cual se pueden ir corrigiendo estereotipos y situaciones discriminatorias, con la finalidad de participar en la construcción de una sociedad más igualitaria y plural. Por lo tanto, como una variable más, el género se convierte en objeto central dentro del análisis de la igualdad de oportunidades. El nuevo modelo de rol femenino en el contexto de la educación intercultural hace necesario un replanteamiento que ponga el énfasis en el reconocimiento de las diferencias de los géneros para la realización humana del conjunto de la población.

La religión es, así mismo, un factor de la diversidad cultural que no puede ser minusvalorado. En los centros escolares conviven alumnas y alumnos de distintas religiones cuyas costumbres y tradiciones deben ser respetadas. En el Parlamento de las Religiones del Mundo celebrado en Chicago en 1993 para conmemorar el centenario de su creación, se reunieron líderes de 125 grupos religiosos y se discutió un documento sobre “Una ética global” en la que coincidirían todas las creencias (MARÍN IBÁÑEZ, 1994:148).

“Diferentes pero iguales”. Algunos colectivos con dificultades, como la comunidad sorda, son vistos por la mayoría de la población como deficientes y no como una minoría lingüística y cultural. El fracaso escolar que afecta a muchas sordas y sordos se debe a la inexistencia de un cuerpo docente que en su mayoría desconoce la lengua gestual, que tiene el estatuto de una lengua auténtica y natural, una lengua visual.

RESPUESTAS EDUCATIVAS

Las respuestas ante la diversidad creciente de las sociedades han seguido diferentes caminos que, a su vez, se han reflejado en los sistemas educativos:

a) unas, injustas e ineficaces, niegan la diversidad con la intención de apartarla o aniquilarla (segregacionismo); b) con otro tipo de métodos, la respuesta asimilacionista tiende a eliminar las diferencias al escolarizar a todo el alumnado con el currículum de la cultura mayoritaria; así, las niñas y niños de culturas diversas adoptan forzosamente la cultura del país receptor, infravalorando sus diferencias culturales y lingüísticas. La cultura escolar asimilacionista la conocemos bien en España porque, durante el franquismo, la presencia de las lenguas y culturas de las diferentes comunidades del Estado español estaba proscrita; c) la educación compensatoria pone el acento en programas de refuerzo y de recuperación dirigidos a niños y niñas con déficit en relación con el alumnado autóctono. Es una respuesta más respetuosa con la pluralidad cultural pero no aborda la cuestión de fondo y se queda en la superficie. Trata de transmitir conocimientos de la cultura receptora y de salvaguardar, al mismo tiempo, los rasgos culturales y lingüísticos de los grupos minoritarios pero no contempla la posibilidad de encontrar puntos de convivencia constructiva y enriquecedora (PUIG ROVIRA, 1994: 104); d) la fórmula intercultural se dirige no sólo a las minorías sino a todas y todos los escolares y debe impregnar la totalidad del currículum. Implica un mutuo reconocimiento de las diversas culturas y, por supuesto, la presencia de las diferentes lenguas o modalidades. Es la opción por la que se ha inclinado el Consejo de Europa. Con esta filosofía, todas las culturas y lenguas presentes en el aula se valoran por igual y, a través de un aprendizaje cooperativo, se favorece la estima de la diversidad.

Poner en marcha un currículum intercultural implica modificar contenidos, metodología, lenguaje, actitudes del profesorado, selección de materiales y recursos didácticos, de lecturas de textos literarios para analizar críticamente...

#### EL RESPETO A LA DIVERSIDAD

El actual ordenamiento legal favorece la puesta en marcha de programas que respeten la diversidad. Estamos, por lo tanto, en condiciones de responder a los retos de nuestra sociedad desde las diferentes áreas del currículum aunque la tarea es compleja pero no

utópica. La multiculturalidad se inmiscuye en todos los aspectos de la enseñanza y debe surgir integrada en las diferentes áreas, en las que debe procurarse una formación que desarrolle lo que JAMES BANKS (1991) denomina literacia multicultural, que se define como el conocimiento, actitudes y competencias necesarias para funcionar eficazmente en un mundo de rápidos cambios, dentro de una sociedad pluralista y democrática.

Además de la mención explícita de la Constitución de 1978 o de los estatutos autonómicos, la LODE (1985) en su artículo 2.b. se refiere a la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; en el apartado e, a la formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España y en el g, a la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos. La LOGSE (1990) recoge con mayor amplitud las bases para una educación intercultural en el Preámbulo (2º párrafo y apartado 5º) y en varios artículos (1º, 2º, 13º, 19º, 26º) al destacar los objetivos de la educación, los fines del sistema educativo y los objetivos de cada una de las áreas definidas en la ley, de modo que, por sí misma o a través del desarrollo posterior, plasmado en las orientaciones y diseños curriculares, contiene referencias continuas a la diversidad cultural y lingüística, a la no discriminación en función del sexo, clase, etnia, o al rechazo basado en características personales. Para que esta normativa legal no quede reducida a una mera declaración de intenciones, hay que tener en cuenta una serie de factores determinantes en el proceso: los contenidos, los materiales escolares, las actitudes del profesorado, la metodología.

#### EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

En relación con el área de Lengua y Literatura, es bien sabido que la lengua constituye el rasgo caracterizador de la identidad de un pueblo y no puede ser analizada independientemente de las circunstancias en que es usada porque, además de ser origen de la cultura, es también producto de ella ya que se genera en la comunicación social. Es, pues, transmisora de cultura y creadora.

Una de las primeras cuestiones en las que debe centrarse la pedagogía intercultural estriba en evitar las jerarquías lingüísticas que provocan una valoración negativa de las lenguas de determinados

grupos (también de dialectos o variantes internas) con relación a un modelo de lengua considerado de prestigio. La pluralidad cultural va ligada a la pluralidad lingüística. El abandono del propio idioma y/o modalidad y su reemplazo por otro conduce a procesos de asimilación absolutamente ineficaces desde todos los puntos de vista. El respeto por la diversidad lingüística no sólo significa tolerancia en el uso de las distintas lenguas y/o modalidades sino que lleva implícita la responsabilidad de mantener y promocionar las lenguas y/o modalidades utilizadas por los grupos que asisten a la escuela (LOVELACE, 1995:43) para evitar la discriminación lingüística. Desde una perspectiva educativa, como indica HERAS (1996:108), “una didáctica de la diversidad lingüística / sociolingüística nos parece no sólo insoslayable, si queremos ser coherentes con los fines que a la actividad educativa encomienda el artículo 2 de la mencionada LODE –Ley Orgánica del Derecho a la Educación– sino ineludible si, en verdad, queremos adecuar la enseñanza a la situación sociolingüística de los destinatarios/beneficiarios de la misma, esto es, teniendo presente el valor comunicativo y educativo de la variedad dialectal, del habla del alumno, en el aula; en otras palabras, enseñando a partir de los usos individuales y/o locales del escolar, pasando por los más generalizados en su comunidad lingüística o de habla, hasta alcanzar los propios de la variedad estándar”.

Este planteamiento es decisivo a la hora de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, que no pueden aislarse del desarrollo social y evolutivo de alumnos y alumnas. Las conocidas teorías del aprendizaje de Piaget, Ausubel y Vigotsky proporcionan datos suficientes sobre el tema.

Pero desde un planteamiento intercultural se evitarán también los estereotipos, analizando el sexismo, el racismo, la xenofobia que muchos materiales esconden y que se manifiestan de muy diferentes formas, sin ir más lejos, en el uso de términos o frases cargadas de connotaciones discriminatorias (hacer el indio, gitanear, tener la negra, trabajar como un negro, ser un judío, llorar como una nena, portarse como un hombre, mujer pública...).

En el caso concreto de las obras literarias, los estereotipos pueden detectarse fácilmente en el punto de vista adoptado por el autor o autora; en las figuras escogidas como protagonistas; en la presencia desigual de hombres y mujeres o personajes de grupos minoritarios

(con demasiada frecuencia se excluye, sistemáticamente, en textos e ilustraciones a las mujeres y a estos grupos). Se trata, en definitiva, de analizar si todos los grupos humanos se representan en situaciones diversas, desde el punto de vista de las ocupaciones, de sus formas de vida, de los roles asignados, de las profesiones que desempeñan los personajes que aparecen, los sucesos narrados, el tipo de problemas que se les plantean, de relaciones entre los personajes, el tipo de vivienda, de vestimenta, las costumbres, los valores que se atribuyen. En una palabra, observar cómo se refleja en los textos literarios la diversidad social existente.

#### CONTENIDOS

Los DCB de Primaria y Secundaria Obligatoria insisten en todas estas cuestiones en sus diferentes bloques temáticos:

- El hecho plurilingüe en el mundo.
- La realidad plurilingüe y pluricultural de España.
- La lengua como producto social y cultural en cambio permanente.
- Comprensión y tolerancia con las opciones lingüísticas no coincidentes con la propia.
- Actitud crítica ante los prejuicios referentes a las lenguas y variedades sociales y geográficas de las mismas.
- Valoración de la lengua como producto y proceso sociocultural que evoluciona y como vehículo de comunicación, transmisión y creación intercultural.
- Sensibilidad y actitud crítica ante las expresiones de lengua oral que comporten discriminación.
- Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes recibidos a través de diferentes medios de comunicación social.
- La literatura como canal de transmisión y creación cultural y como expresión de la realidad histórica y social.
- Preparación para la interpretación de las obras literarias y actitud crítica ante los temas que denoten discriminación de cualquier tipo.
- Reconocimiento y catalogación de los distintos prejuicios existentes (por citar ejemplos próximos: gallego = atraso, pobreza, incultura, ruralismo; castellano = modernidad, riqueza, cultura, urbanismo).

#### ACTITUDES DEL PROFESORADO

En este proceso de cambio, el profesorado representa una parte decisiva: la forma de introducir en las escuelas esos cambios depende de él porque, para el alumnado, constituye un modelo y de sus actitudes dependerá así mismo el éxito de las propuestas planteadas en torno al hecho de la diversidad. Para que el profesorado estimule la formación para la convivencia debe conocer toda la problemática relativa a los derechos de las personas y los pueblos y, sobre todo, la relativa a su propio país y entorno sociocultural. También es necesaria una especial capacitación en el conocimiento y utilización de idiomas que le permita comunicarse con alumnos y alumnas de distintas culturas y estar preparado en el uso de técnicas de enseñanza cooperativa. Se precisa, en definitiva, un profesorado intercultural que se puede definir como aquel que encara la diversidad cultural como fuente de riqueza para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Quien quiera reducir la enseñanza de la cultura de otro país de origen a una simple tradición (“el día de...”) se está aproximando a las características del profesorado monocultural, es decir, el que considera importante la homogeneidad cultural en la clase, vehiculando la cultura nacional en la escuela oficial para todos y todas (STOER, 1994: 19).

#### METODOLOGÍA

El reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas por parte del elemento docente lleva consigo una flexibilización de los métodos de enseñanza que se deben adecuar a las necesidades de alumnos y alumnas. Una enseñanza concebida en contexto multicultural precisa cambios en la metodología.

Una alternativa a la enseñanza convencional es la enseñanza cooperativa en la que se ejercita la comunicación, la colaboración, la solidaridad. El alumnado aprende a respetarse más allá de los sexos, la clase social y los grupos étnico-culturales. La puesta en práctica de este tipo de enseñanza supone la modificación de muchos hábitos por parte del profesorado, que van desde la organización de los espacios hasta la planificación de tiempos y recursos, intensificando, al mismo tiempo, la tarea del profesor o profesora como orientador u orientadora.

#### MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Otro de los aspectos fundamentales para poner en marcha un currículum intercultural es la selección de los materiales y recursos didácticos que se van a utilizar, una responsabilidad de profesores y profesoras que deberán analizar críticamente los valores que en ellos aparecen, lo que exige reflexionar sobre contenidos, ejemplos, ilustraciones, lenguaje, definiciones (si se trata de diccionarios), etc. La filosofía educativa emanada de la LOGSE ha supuesto nuevos planteamientos en lo que concierne a los materiales curriculares, no sólo por la inclusión de los temas transversales, sino también porque en esta nueva concepción de la enseñanza ya no podemos hablar de material único (libro de texto) sino de materiales plurales. Por otra parte, el Real Decreto 3881/92, de 15 de abril, regula la supervisión de libros de texto y materiales escolares que, según el ar. 4º.1. “reflejarán en sus textos e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a todas las culturas, fomento de los hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores éticos y morales...”.

Aunque en la actualidad hay mayor preocupación por los contenidos en los materiales que se usan en las aulas y el profesorado está siendo cada vez más consciente de la importancia de seleccionar cuidadosamente libros de texto, diccionarios, lecturas, cómics..., todavía hay productos que descuidan estos aspectos porque muchas miradas siguen, todavía hoy, impregnadas de etnocentrismo, de desigualdades, de discriminaciones. Voy a citar, en primer lugar, algunos ejemplos que corroboran esta afirmación, sin pretender extenderme mucho en esta relación porque hay mucho escrito sobre el tema, desde el aspecto crítico. En segundo lugar, me referiré a otros materiales que, sin desatender el criterio de calidad, son respetuosos con los derechos humanos.

#### I. DICCIONARIOS

Materiales tan aparentemente “inocentes” como los diccionarios, contienen en sus definiciones connotaciones negativas, discriminación por razón de sexo, raza, religión, clase social. Veamos algunos casos:

El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (DRAE), en su última edición, la vigésimo primera de 1992, ha sido objeto de muchas críticas en los últimos años, especialmente

las que hacen referencia a los estereotipos de género y a ellos remito<sup>1</sup>. Con relación a otros indicadores de diversidad, he analizado algunas entradas que muestran así mismo bastante discriminación:

aldeanismo. 2. Estrechez y tosquedad de espíritu o de costumbres, propia de una sociedad muy reducida y aislada/ Es vocablo o giro usado solamente por los aldeanos.

beduino. 2. Hombre bárbaro y desaforado.

catolicismo. Comunidad y gremio universal de los que viven en la religión católica.

arrianismo. Herejía de los arrianos.

luteranismo. Secta de Lutero.

protestante. Que sigue el luteranismo o cualquiera de sus sectas.

mahometismo. Secta de Mahoma

El indicador a que hacía referencia al comienzo del trabajo, el contraste rural-urbano, se manifiesta en la primera definición. En cuanto a los otros vocablos, hay una clara diferencia al definir que establece tres niveles: religión/herejía/secta. Si acudimos a estas tres entradas, vemos la diferente valoración aplicada a esos términos:

religión: conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad

herejía: error en materia de fe, sostenido con pertinacia.

secta : conjunto de creyentes en una doctrina particular o de fieles de una religión que el hablante considera falsa (¿quién es el hablante?)

Pero no sólo es el DRAE poco respetuoso con la diversidad. También otros diccionarios incurrir en lo mismo:

---

<sup>1</sup>De todos estos trabajos, el más completo es el publicado por el Instituto de la Mujer en 1998, Lo Femenino y lo Masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, de la autoría del grupo NOMBRA, Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer, integrado por Carmen Alario, Mercedes Bengoechea, Eulalia Lledó, Aurora Marco, Mercedes Mediavilla, Isabel Rubio y Ana Vargas.

El Gran Diccionario de sinónimos y antónimos (Espasa-Calpe, Madrid, 1989) ofrece estas definiciones:

extranjero. Alienígena, bárbaro, extraño, forastero, intruso, gringo.

judiada. Crueldad, explotación, cabronada, infancia, putada, usura.

judío. Agarrado, cicatero, chueta, hebreo, israelita, sefardita, avaro, roñoso, tacaño, usurero.

negro. Aciago, apesadumbrado, bruno, desventurado, infortunado, melancólico, moreno, negruzco, oscuro, repugnante, sombrío, triste, asqueroso, chorizo, desdichado, infeliz, sucio.

Sin olvidar las expresiones pluriverbales que se repiten en muchos diccionarios y que no incluyen ninguna marcación (despectivo, por ejemplo). En el Diccionario Escolar de la Real Academia Española (Espasa, Madrid, 1998) o en el Diccionario de uso del español de María Moliner (Gredos, Madrid, 1998) leemos:

haber moros en la costa. Frase con que se recomienda la precaución y cautela.

estar uno negro. Estar muy enfadado.

oveja negra / garbanzo negro. Oveja descarriada.

vómito negro. Fiebre amarilla.

tener la negra. Tener mala suerte.

estar o ponerse negro. Tener o tomar mal cariz un asunto.

De los diccionarios consultados, el Diccionario didáctico del español. Avanzado (SM, Madrid, 1997) sí incluye en algunas palabras y expresiones, no en todas, la marcación despectiva:

sudaca. Sudamericano. Despectivo.

bajar al moro. Expresión utilizada en el mundo de los traficantes de droga con el significado de viajar a Marruecos. Despectivo

judiada. Acción malintencionada o perjudicial. Despectivo.

negro. Referido a una persona que pertenece a un grupo étnico caracterizado por el color oscuro de su piel y pelo rizado. Despectivo.

moro. Del norte de África o relacionado con esta zona. Despectivo.

Los diccionarios electrónicos de sinónimos, a pesar de su “modernidad”, siguen perpetuando desigualdades al definir, por sinonimia, femeninos y masculinos aparentemente duales. El de Microsoft Word 1998, uno de los procesadores de textos más extendidos en el mundo de la informática, revela en muchas entradas una concepción androcéntrica del mundo, una visión limitada de la realidad de las mujeres que no responde a la época en que vivimos<sup>2</sup>:

1. Profesiones, cargos, oficios:

alcaldesa. El diccionario dice “No se encontró”.

alcalde. Corregidor, intendente, administrador, magistrado, funcionario, regidor, gobernador.

compositora. “No se encontró”.

compositor. Músico, autor, maestro musicólogo.

doctora. “No se encontró. Reemplazar por doctor”.

doctor. Graduado, diplomado, titulado, universitario, académico, profesor, catedrático, facultativo, médico, erudito, docto.

enfermera. Asistente, ayudante, auxiliar, sanitaria, cuidadora, practicante.

enfermero. “Expresiones relacionadas: enfermera”.

ingeniera. “Reemplazar por ingeniero”.

ingeniero. Técnico, perito, profesional, experto, especialista, diplomado.

médica. “Reemplazar por médico”.

---

<sup>2</sup>Para mayor información sobre esta cuestión, pueden consultarse mis trabajos: “El analfabetismo de la Informática”, *Meridiana*, nº 13, Instituto Andaluz de la Mujer, segundo trimestre Año 1999, págs. 50-52 y “La ciberlengua, una transformación pendiente”, en AA. VV., *En Femenino y en Masculino*, Cuadernos de educación no sexista, nº 8, Instituto de la Mujer, Madrid, 1999, págs. 68-85.

médico. Facultativo, doctor, galeno, terapeuta, clínico, especialista, alópata, homeópata, cirujano, oftalmólogo, ginecólogo, tocólogo, urólogo, dermatólogo, otorrinolaringólogo, patólogo.

operadora. Computadora, procesadora, sumadora, multiplicadora, máquina...

operador. 1) Cirujano, especialista, quirúrgico. 2) Manipulador, ejecutor, elaborador, practicante, operante, obrador, actuante, operario.

2. Asimetría en la definición de términos idénticos (incluimos algunos ejemplos de sustantivos y adjetivos):

abuela. Nana, yaya, nodriza.

abuelo. Viejo, anciano, ascendiente, antecesor, añoso, antiguo, bisabuelo, tatarabuelo, retatarabuelo.

aya. Niñera, nodriza, chacha, tata, ñaña, ama seca (!!), institutriz, preceptora.

ayo. Preceptor, maestro, orientador, educador, pedagogo, tutor, consejero, guía, instructor, dómine, profesor, mentor.

astuta. Taimada, pécora, malvada, viciosa, deshonesto, perversa, maliciosa.

astuto. Calculador, avisado, artificioso, marrullero, chusco, perillán, travieso, ladino, bribón, pícaro, cuco, malicioso, artero, sagaz, diestro.

coqueta. Casquivana, frívola, vanidosa, presumida, ligera, veleidosa, voluble, fatua, ufana, disipada, seductora, engañosa, engatusadora, cameladora, hechicera.

coqueto. Pisaverde, elegante, gomoso, currutaco, caballere, figurín, lechuguino, mozo, pollo, imberbe, inexperto.

cortesana. Damita, doncella, señorita, joven, chica, dama, damisela.

cortesano. Palaciego, palatino, noble, aristócrata, hidalgo, caballero, patricio, camarero, menino.

entretendida. Concubina, manceba, querida, mantenida, amante.

entrenado. Gracioso, divertido, distraído, alegre, ameno, animado, cautivante, interesante, chistoso, festivo, recreativo, sugestivo, dicharachero, bromista, decidor, zaragatero.

mundana. Ramera, puta, prostituta, meretriz, mesalina, hetera.

mundano. Frívolo, fútil, vano, elegante, cosmopolita, profano, conecedor, experimentado, vividor.

querida. Amante, manceba, amiga.

querido. Apreciado, estimado, adorado, dilecto, idolatrado, amado, querer.

Más definiciones y sinónimos asimétricos los encontramos en ansiosa, so / frívola, lo / ligera, ro / seductora, tor / dama-caballero / mujer/hombre / jefa-jefe / madre-padre...

Otros términos (adjetivos o sustantivos comunes) se definen de forma diferente cuando se aplican a mujeres y hombres. Un ejemplo muy revelador de la concepción androcéntrica que domina en este diccionario es:

Amante:

- 1) Afectuoso, amoroso, apasionado, tierno, considerado ...
- 2) Adorador, galán, querido, enamorado, tórtolo, amator...
- 3) Concubina, manceba, querida, mantenida, entretenida.

3. En cuanto a la inclusión de vocablos técnicos o científicos relativos a ciencias, doctrinas, movimientos históricos, no recoge este diccionario ciertas voces que hoy forman parte del discurso colectivo. Por ejemplo no se encuentran androcentrismo, falocentrismo, feminismo, género (tiene varios significados: “especie, mercancías, naturaleza, paño”, pero no la acepción que buscamos), ginocrítica, machismo... Por el contrario, otras voces aparecen mal definidas, vgr. coeducación que significa “educación mixta” y el sinónimo que dan es “educación de ambos sexos”.

En 1996 este diccionario ya fe considerado “lamentablemente malo” por el profesor Ángel Yanguas de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla (“Informática analfabeta”, El País, 26/5/96). Los sinónimos de ciertos términos analizados (indígena, occidental,

andaluz, homosexual, lesbiana, mestizo<sup>3</sup>...) fueron considerados “sexistas, racistas y fascistas” por la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. El responsable de Relaciones Públicas de la empresa pidió perdón por estos sinónimos y anunció que de inmediato serían corregidos. Una semana más tarde, el diccionario ya estaba, al parecer, revisado: se habían suprimido o modificado la mayoría de las palabras polémicas, algunas dejaban de tener sinónimos (“Microsoft pide perdón por sus sinónimos”, El País, 24/6/96). Efectivamente, en la versión del 98, ya no encontramos estos sinónimos, pero, a juzgar por estos otros ejemplos que aquí incluyo, sigue habiendo discriminación en otras muchas voces.

## II. LIBROS DE TEXTO

Desde la promulgación de la LOGSE, la importancia de los materiales escolares ha ido cobrando mayor fuerza en relación con la educación en valores. Desde hace diez o doce años se han publicado muchos trabajos sobre estereotipos en libros escolares (especialmente los dedicados a los estereotipos de género) que, además de ser de fácil localización, creo que son sobradamente conocidos por la mayoría del profesorado, aunque su contenido no sea muy aplicado en las aulas, por lo que se me excusarán las referencias.

En cuanto a la realidad plurilingüe y pluricultural del Estado español, los libros de texto han ido adecuando sus contenidos y actividades a este hecho. Pero todavía persisten muchos tópicos. En este sentido, por circunscribirme al tema de este encuentro, Jerónimo de las Heras (1994:319-326) ha planteado la conveniencia de un libro de texto de Lengua diferenciado para usar en los centros escolares de Andalucía de Educación Primaria (sobre todo en el apartado de lengua oral), adaptado localmente, específico para alumnas y alumnos andaluces, hablantes “divergentes” en su mayoría. No puede haber distancia, apunta Heras, entre la legislación y la clase. Un libro de

---

<sup>3</sup>Indígena era sinónimo de “salvaje, nativo, aborigen, bárbaro, antropófago, canibal, cafre, indio y beduino”; occidental era “hombre europeo, ario, blanco, civilizado y culto”; andaluz era “cañí, agitanado, gitano, flamenco y calé”; homosexual era “desviado e invertido” lesbiana era “pervertida y viciosa”, y mestizo era “bastardo”, etc.

texto ha de contener estrategias y recursos didácticos que posibiliten llevar al alumnado de Primaria desde su habla materna a la adquisición de la lengua estándar –oral y escrita– y al reconocimiento, aprecio y uso correcto de la modalidad lingüística andaluza. Por eso, los libros de texto no sólo deben tratar con rigor y coherencia los contenidos lingüísticos, especialmente los relativos a la modalidad lingüística andaluza, sino que deben ocuparse también de la enseñanza-aprendizaje de la lengua Española con un planteamiento diferenciado para escolares andaluces. Y eso pasa por diseñar estrategias didácticas acordes con el lenguaje funcional de las y los escolares. Para lo que propone (HERAS:1989) el método dialectal, que procura vincular la experiencia del alumnado con el aprendizaje de la lengua, aunando “lengua de la escuela” y entorno sociolingüístico. Por tanto, hay que rechazar la idea que identifica dialectalismos con vulgarismos, vgr. los usos lingüísticos de hablantes andaluces no son “vicios” de la modalidad castellana del español; pronunciar “ezte” por “este” no es ceceo, etc.

III. También la LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL está plagada de discriminaciones de todo tipo en el tratamiento de la diversidad. Disponemos también de muchos trabajos críticos en este campo y que supongo sobradamente conocidos por las personas que asisten a estas Jornadas. A pesar de eso en bastantes centros escolares se siguen proponiendo lecturas que descuidan estos aspectos. Con estos libros se puede y se debe trabajar, si su calidad así lo aconseja, pero tratando de despertar el espíritu crítico de las y los escolares antes los mensajes que transmiten.

Hace dos años, un libro que dormía –felizmente– el sueño del olvido en un almacén en Santiago fue “descubierto” por un alcalde de la comarca y, sin preocuparse de su contenido –es decir, sin leerlo– se le ocurrió la idea de entregarlo a los escolares como premio en diferentes certámenes o actividades escolares. Corrió la voz y el resto de los alcaldes de la comarca se sumó a la iniciativa. Cajas y cajas que contenían el cuento El soldado que era un plomo, escrito, ilustrado y editado por María de las Mercedes G. Sáez de Paylos en 1980, fueron distribuidas entre niños y niñas de la zona. Pero la historia de este relato es verdaderamente impresentable. Es de los típicos productos literarios que una no sabe cómo han podido llegar a imprimirse: cuenta las vicisitudes de un aldeano, Pepe, que va a la mili en 1963 y a

la que la autora describe con tal nivel de ignorancia que raya en lo increíble. Pepe, que procede de una aldea del rural gallego – Castromil– tiene en la cara un supuesto tumor que pierde en la mili (al remover una olla). Y es que el tumor era una bola de cera que tenía en la cara desde que era bebé y que procedía de una vela que llevaba su abuela. Además habla una lengua extraña (“lo que se hablaba en la aldea”, según la autora) que aparece ridiculizada en el cuento hasta extremos inimaginables. Es objeto de burla entre sus jefes, no entiende nada, habla castrapo... La Federación do Ensino de CC.OO. denunció el hecho en la prensa (La Voz de Galicia, 8/7/1997) pero el libro ya estaba repartido.

En la actualidad, disponemos de muchos RECURSOS para trabajar el tema de la diversidad en las aulas: lecturas infantiles y/o juveniles, visionado de películas, audiciones musicales, cómics, libros de texto. Veamos algunos ejemplos:

I. Libros de LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. Se trata de seleccionar lecturas por su calidad estética y porque, además, pueden fomentar actitudes que implican aproximación, respeto y solidaridad ante las diferencias, encarando la diversidad como fuente de riqueza. No se trata de utilizar el texto como pretexto sino de formar literariamente al público lector infantil y juvenil, y, al mismo tiempo, contribuir a su formación humanística e integral; de proporcionar gozo estético y a la vez reflexión; de establecer una buena comunicación literaria entre emisor/a y receptor/a sin desatender el carácter formativo.

Aunque no pretendo ofrecer un repertorio exhaustivo, voy a citar algunos libros de lecturas que se pueden utilizar en las aulas:

- Rosa caramelo (Adela Turín y Nelia Bosnia). Defensa de la no discriminación por razón de sexo.

- Elmer (David Mackee), un alegato a favor de la aceptación de la diferencia.

- Oliver Button es una nena (Tomi de Paola), aborda el tema de los roles sexistas establecidos para niños y niñas y que determinan comportamientos y gustos.

- A galiña azul (Carlos Casares), libro de cinco deliciosos cuentos que transmiten el amor por los animales, la felicidad, las relaciones entre pequeños y adultos, el esfuerzo personal, la solidaridad, la libertad, la defensa del derecho a la diferencia.

- Billy y el vestido rosa (Anne Fine y Philippe Dupasquier, con traducción de Magdalena Ródenas), un día en la vida de un niño pero metido en la “piel” de una niña por culpa de un vestido rosa que su madre le pone precipitadamente, antes de salir para el trabajo. Libro que refleja muy bien las desigualdades de trato en función del sexo.

- Romaníes (Marta Osorio), reivindicación del pueblo gitano en la línea de la convivencia. Respeto a su modo de vida. Visión realista, no idílica. Esta autora también escribió El gato de los ojos de color de oro, sobre el mundo de los gitanos.

- A formiga coxa (Marilar Aleixandre), novela de aventuras y de iniciación, escrita desde una óptica no sexista ni androcéntrica. La protagonista posee una discapacidad física, algo poco usual en los libros infantiles. Sobre esta cuestión llamó la atención el ilustrador Alberto Urdiales (1996:7-13) en el sentido de que “hay situaciones que siendo muy reales y su difusión muy necesaria –se refiere a minusvalías físicas o psíquicas– no aparecen en la literatura infantil”.

- Alba e o cisne encantado (Contos do paxaro azul, Helena Villar Janeiro), tiene como protagonista a Alba, una niña que padece una discapacidad psíquica.

- Una novela juvenil de apasionante lectura es O segredo da Pedra Figueira (M<sup>a</sup> Xosé Queizán), un canto a la diversidad, a la no uniformización lingüística y cultural, frente a la riqueza que supone la diferencia y la variedad. Pero tiene también una lectura feminista en la caracterización de los personajes, Lazo y su abuela Sensatanai, que rompen con los roles asignados tradicionalmente a las mujeres.

- O centro do labirinto (Agustín Fernández Paz), novela de anticipación que narra una historia en la que se entrecruzan aspectos diferentes que provocan una seria reflexión: el escepticismo ante la unificación económica de Europa que puede traer como consecuencia la unificación cultural, el futuro de la lengua y la cultura gallegas, la importancia de la responsabilidad individual ante los problemas humanos, la idea, en definitiva, de que se puede ser universal desde la asunción de las propias raíces.

En relación con problemas de racismo y xenofobia, el relato de María Victoria Moreno, Pan con chocolate, que forma parte del libro Relatos para un tempo novo, editado por la Xunta de Galicia, trata la historia de amor entre una niña paya y un niño gitano.

- La noche del pecado y Papa, ¿qué es el racismo? (Tahar Ben Jelloun, traducción de Malika Embarek López) muestran la naturalidad de la diferencia y la belleza del mestizaje.

- Escritores contra el racismo (SOS Racismo). Cuentos de Guillermo Alonso del Real, Martín Casariego, Nicolás Casariego, Alfredo Castellón, Javier Maqua, Ana Santos, Marta Sanz.

- Érase una vez la paz (textos e ilustraciones de Atxaga, Benedetti, Gala, Galeano, Vargas Llosa, Gordimer, García Márquez, Chillida, Canogar, Barceló, Cuixart).

## II. COMICS

En un trabajo muy reciente aparecido en la Revista Galega de Educación (1999:86-88), Agustín Fernández Paz presenta una selección de álbumes que abordan algún tema susceptible de servir de punto de partida para una reflexión y un trabajo sobre los derechos humanos:

- Maus (Art Spiegelman), escrito y dibujado entre 1973 y 1990, es la versión gráfica más contundente del genocidio judío. Obra autobiográfica en la que el autor utiliza la odisea de sus padres para reflexionar sobre el destino de un pueblo.

- Los derechos humanos / Los derechos de la mujer / Los derechos del niño / Norte-Sur / Terra nostra (VV.AA.) son cinco álbumes aparecidos entre 1985 y 1998 que contienen historias cortas sobre el tema elegido.

- De la obra de Miguel Anxo Prado, para esta selección destacaría Fragmentos de la enciclopedia délfica, donde aborda temas como el de las culturas minorizadas o la explotación de las personas.

## III. AUDICIONES MUSICALES

La música conecta muy bien con la gente joven y permite un trabajo posterior sobre lo escuchado. Algunas propuestas:

- Música reggae, expresión musical, en lengua jamaicana, a través de la cual se denuncia la pobreza, la injusticia y la violencia en los suburbios, que realza los valores de la población negra, que predica pacifismo...

- Hay otras formas musicales, nacidas entre comunidades desfavorecidas, que identifican culturas y sirven para expresar

problemas, desde la denuncia festiva (samba y calipso), los lamentos (blues), los himnos de esperanza (espirituales), el be-hop (una línea de jazz).

- En cuanto la música sinfónica, conviene recordar la adaptación que Miguel Ríos hizo en 1970 de la Oda a la alegría de Schiller con la que Beethoven cierra el cuarto movimiento de la IX Sinfonía.

- Cristobal Halfter, Cantata de los Derechos Humanos, con motivo del XX aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- Canciones con mensaje, y posterior debate, dentro de la música moderna y que las y los jóvenes conocen bien de Sting, Tracy Chapman, Sabina, Krahe, Barricadas, Ismael Serrano... (SAMPALIO, 1999: 73-74).

#### IV. VISIONADO DE PELÍCULAS

Me voy a referir sólo a algunos títulos relativamente recientes y de fácil acceso en las videotecas porque en este campo hay mucho material. Todas las películas a que aquí hago referencia permiten debatir una serie de temas relacionados con los derechos humanos:

- Novecento (Bernardo Bertolucci, 1975), diferencias sociales.

- La lista de Schindler (Steven Spielberg, 1993), discriminación racial.

- Gandhi y Grita libertad (Richard Attenborough, 1982 y 1987), sobre el régimen racista sudafricano.

- En España: Las cartas de Alou (Montxo Armendáriz, 1990), Bwana (Imanol Uribe, 1996), Taxi (Carlos Saura, 1996).

- Discriminación por razón de sexo; Norma Rae (Martin Ritt, 1978), El color púrpura (Steven Spielberg, 1985).

- Intolerancia religiosa: Un hombre para la eternidad (Fred Zinnemann, 1966).

Derecho a la no discriminación por minusvalías físicas o psíquicas: Habla mudita (Gutiérrez Aragón, 1973), Rain Man (Barry Levinson, 1987).

Otras películas de interés relacionadas con el tema: Tomates verdes fritos (Jon Avnet, 1991), Thelma y Louise (Ridley Scott, 1990), Hola

estás sola (Iciar Bollain, 1995), Mississippi Masala (Mira Nair, 1992), El piano (Jane Campion, 1994)...

Finalizo con un poema de María Xosé Queizán que pertenece al libro *Fora de min* (1994), un poemario que retoma el tema de la otredad como eje unificador de un hermoso alegato contra la violencia y el racismo, la xenofobia, la intolerancia y el sexismo:

“O universalista”

Non distingue cores nin xéneros nin clases.  
Extende unha lousa que os iguala  
tona que enaniza  
un borrador de bocas  
sorrisos e sonidos  
un raseiro de identidades.  
A súa non se cuestiona.  
¿Por que teiman?  
di botando unha ollada misericorde.  
Tanto desatino lle menea a cabeza  
e pecha os ollos de beata incomprensión.  
¿Que queren ser?  
Non existen diferencias.  
E declárase universalista.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BANKS, J. A. (1991): *Multicultural Literacy and Curriculum Reform*. Spring: *Educational Horizons*.
- BONFIL BATALIA, G. (1992): *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Buenos Aires: Cehass.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1999): “Cómics e dereitos humanos”, *Revista Galega de Educación*, 33, págs. 86-88.
- HERAS BORRERO, J. (1989): “El método dialectal ¿la otra forma de enseñar lengua en la escuela?”, en *Borrador*, núms. 4-5.
- HERAS BORRERO, J. (1994): “El libro de texto de lenguaje para escolares andaluces: algunas ideas críticas”, en *Actas del IV Encuentro Internacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en Educación Primaria y Secundaria*. Badajoz: Diputación, págs.319-326.
- HERAS BORRERO, J. (1996): “Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral en Educación Secundaria”, en *Lenguaje y textos*, nº 9, págs. 107-114.

- LOVELACE, M. (1995): Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: *Escuela Española*.
- MARCO, A. (ED.) (1996): *Estudios sobre Mujer, Lengua y Literatura*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/Universidad de Santiago de Compostela.
- MARCO, A. (1999): “La ciberlengua, una transformación pendiente”, en VV. AA., *En Femenino y en Masculino*. Madrid. Instituto de La Mujer, págs. 68-85.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1994): “La cuestión europea como referente de una política educativa intercultural”, en SANTOS REGO, M.A. (Ed.), págs.143-156.
- PUIG ROVIRA, J. M<sup>a</sup> (1994): “Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación”, en SANTOS REGO, M.A. (Ed.), págs. 97-119.
- REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN (1999): Monográfico sobre Derechos Humanos, nº 33. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- SAMPAIO, M. (1999): “Música e paz para a educación”, en *Revista Galega de Educación*, 33, págs. 72-77.
- SANTOS REGO, M.A. (ED.) (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Universidade de Santiago de Compostela/ Barcelona.
- STOER, S. (1994): “Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica”, en *Educação, Sociedade&Cultura*, 1, págs. 7-27.

## CREACIÓN LÉXICA Y NEOLOGISMO: ACTITUDES

*Manuel Martín Cid*

### 0. CONSIDERACIONES PREVIAS

En esta comunicación intentamos presentar, de una parte, las actitudes más significativas mantenidas a través de la historia de la Lengua Española ante el pretendido dilema de creación léxica o neologismo, y de otra, buscar una explicación lingüística a la difusión y permanencia de determinados neologismos a pesar de la actitud hostil de los puristas: defensores de la creación léxica apoyada en el fondo idiomático.

Según los principios metodológicos que seguimos, es necesario diferenciar *significado léxico* de *terminología* y de *discurso repetido*. Es frecuente encontrar en los libros de texto escolares la aserción de que “el lenguaje científico-técnico se diferencia de la lengua común, entre otros rasgos, en que a cada significante corresponde un solo significado”; en realidad, lo que ocurre es que en las terminologías o nomenclaturas a cada signo, lingüístico o no lingüístico, corresponde una sola designación<sup>1</sup>. Del mismo modo que es frecuente ejemplificar

---

<sup>1</sup>Así, la palabra *sal* como terminología o nomenclatura de las Ciencias Químicas se opone a *ácido*; sin embargo, en la oración *Cádiz tiene mucha sal*

hechos sintácticos y léxicos mediante refranes, dichos y sentencias; lo cual resulta a todas luces contradictorio, pues en cuanto unidades sintácticas funcionalmente pertenecientes al *discurso repetido* los lexemas no tienen significado, ni las relaciones sintácticas aparentemente existentes entre éstas son tales<sup>2</sup>.

Consecuentemente, en un estudio del léxico hay que tener en cuenta los casos en que un elemento forma parte de una unidad perteneciente al *discurso repetido*, así como aquellos otros en los que no tiene significado léxico por tratarse de un elemento perteneciente a una determinada terminología o nomenclatura.

Sólo partiendo de lo anteriormente expuesto y sin olvidar la analiticidad y sinteticidad de los sistemas lingüísticos, pues las lenguas pertenecen a un determinado tipo, podemos plantear la cuestión de lo acertado o erróneo de las actitudes hostiles o favorables con respecto a cada tipo de los tradicionalmente denominados procedimientos para enriquecer el léxico de una determinada lengua histórica. Con todo, hay que tener en cuenta que son las necesidades de cada etapa cultural las que determinan la necesidad de incrementar

---

sólo contextualmente podemos determinar si nos referimos a la tradicional simpatía de los gaditanos o a la de sus salinas. La diferencia entre *significado léxico* y *terminología* la podemos observar también en los usos distintos de *hombre bueno* en las dos oraciones que siguen: En *Su comportamiento fue propio de un hombre bueno* las palabras *hombre* y *bueno* mantienen su significado léxico; sin embargo en *Actuó como hombre bueno en ese juicio de conciliación*, *hombre bueno* está usado como nomenclatura o terminología.

<sup>2</sup>Obviamente el dicho tradicional *Cásate y verás* no implica que los ciegos o invidentes recobren la visión al contraer matrimonio, sus significados no son analizables como elementos léxicos determinados mediante significados gramaticales, sino que constituyen una unidad textual perteneciente al *discurso repetido* y no a la *técnica libre de discurso*; al igual que en el grupo de palabras nominal *unos pretencioso hombres de paja* la funcionalmente palabra *hombres de paja* pertenece al *discurso repetido* y *de paja* no especifica a *hombres*, sino que funcionalmente ha de considerarse como una unidad léxica. Del mismo modo que en *más pobre que las ratas* hay que considerar que *más (...) que las ratas* desde el punto de vista funcional ha de considerarse como un monema instrumental equivalente desde el punto de vista relacional a “-ísimo”.

determinadas parcelas del léxico, al igual que sucede con los paradigmas sintácticos.

### 1. LOS HECHOS Y SU VALORACIÓN<sup>3</sup>

1.1. En la obra de Alfonso X el Sabio podemos observar el uso de los tres procedimientos tradicionalmente admitidos para enriquecer el vocabulario: préstamos lingüísticos del árabe para las nomenclaturas o terminologías, creación léxica mediante derivación (ladeza: `anchura`, asmanza: `opinión` o `creencia`, eñadimiento: `aumento`, etc., y neologismos como diversificar, deidat, húmido, etc. Más estricta es la posición con respecto a las estructuras sintácticas.

1.2. Durante la etapa inmediatamente posterior, si bien se abandona la gran labor cultural del rey Alfonso X el Sabio, hacia mediados del XIV, debido a la influencia de las incipientes universidades y de los juristas formados en Bolonia, (Ars dictaminis y Ars predicandi), asistimos a una paulatina afluencia de cultismos pertenecientes a los más diversos campos referenciales: magnánimo, magnanimidad, presunción, presuntuoso (Fray Juan García de Castrojeriz); asimilar, iniquo, mutación, ocurrir, oligarquía, pollítico, próspero, reputar, solicitar, solicitud, squisito, statuto, súbito, victuperio, voluntario (Juan Fernández de Heredia); ypócrita, yprocresía (Pero López de Ayala).

1.3. Durante el siglo XV la admiración por los clásicos determina la gran afluencia de neologismos procedentes de las lenguas clásicas, en el Marqués de Santillana (exhortar, disolver, subsidio, estilo) y sobre todo en Juan de Mena (igneo, obtuso, rubicundo, turbulento). También penetraron durante esta época palabras tan frecuentes hoy como, por ejemplo, absoluto, ceremonia, ignorar, nocturno, perfección, etc.; igualmente siguió el flujo de neologismos procedentes del francés, y más aún del italiano, sobre todo de palabras pertenecientes a la terminología de diversas disciplinas y técnicas: avería, bonanza, mesana, piloto, soneto, novelar, etc.

---

<sup>3</sup>Los ejemplos están tomados de R. Lapesa *“Historia de la Lengua Española”*, Madrid, Gredos, 1985.

No hay durante la Edad Media actitud de rechazo ante los neologismos, excepto las conocidas coplas satíricas que atacan al Marqués de Santillana “con fabla casi extranjera / vestido como francés”. Éstos conviven con la creación léxica derivativa sin que exista conciencia en los autores de conflicto entre los dos procedimientos de enriquecimiento del vocabulario. Sin embargo, en la etapa prerrenacentista Juan de Mena y otros humanistas consideran el romance “duro y desierto”.

1.4 Es durante el denominado Siglo de Oro cuando las actitudes ante el neologismo y la creación léxica derivativa, al igual que ante la diversificación de paradigmas sintácticos, aparecen enfrentadas, se pueden observar dos posiciones bastante diferenciadas: la de los puristas y la de los innovadores.

La posición de los puristas aparece tempranamente en *El diálogo de la lengua* de Juan de Valdés, donde afirma: “el estilo que tengo me es natural y sin afetación ninguna escribo como hablo”; así como en su crítica a la Gramática de Elio Antonio de Nebrija.

La posición de los innovadores está representada por autores mayoritariamente andaluces. La aparición de las *Anotaciones* de Fernando de Herrera y de las *Soledades* de Góngora, con las ulteriores polémicas que levantan, suponen en gran medida establecer puntos de vista divergentes no sólo en lo que se refiere a la Lengua, sino también, y sobre todo, a la Literatura, al Arte, y a la Cultura. Implican una visión claramente diferenciada de la Cultura: una cosmovisión estetizante.

Francisco de Medina, sevillano, se lamenta “de ver la hermosura de nuestra plática tan descompuesta y mal parada, como si ella fuese tan fea que no mereciese más precioso ornamento, o nosotros tan bárbaros que no supiésemos vestirla del que merece”; y Fernando de Herrera, sevillano, se esfuerza, como todos sabemos, siguiendo la labor emprendida por el cordobés Juan de Mena en la creación de una lengua poética: “Ninguno puede merecer la estimación de noble poeta, que fuese fácil a todos i no tuviese encubierta mucha erudición”. (Estamos ante una variante de la inmensa minoría juanramoniana, sin haber llegado aún Góngora).

Herrera introduce gran cantidad de neologismos (ardor, crespo, esparcir, esplendor, flamígero, hercúleo, hórrido, luxuriante, rutilar, sublimar, etc. etc.); e incluso crea palabras mediante derivación

partiendo de éstos (languidez, ondoso). Más intenso es aún en la obra de Góngora tanto el uso de neologismos como la creación léxica partiendo de los existentes o introducidos por este autor (adolescente, cóncavo, frustrar, inculcar, indeciso, intonso, métrico, náutico, etc.).

La posición purista, como sabemos, está representada por Lope, más que por sus seguidores, y, sobre todo, por Quevedo y el denominado conceptismo, que no lo es tanto. Rechazan los neologismos, al menos teóricamente, y prefieren el enriquecimiento del vocabulario mediante la composición y derivación (pretenmuela y cuernicantano).

La polémica entre ambas corrientes literarias, con sus implicaciones no estrictamente lingüísticas, muchas veces renovada (recuérdese la denominación de *perro andaluz* a Juan Ramón Jiménez), es sobradamente conocida y no consideramos necesario detenernos a exponerla.

1.5. Durante el siglo XVIII, a pesar de los criterios de la Real Academia, Jovellanos, Meléndez y Quintana emplean neologismos como, por ejemplo, candente, exhalar, inerte, letal, ominoso, etc.; y, además, como es obvio, las terminologías de las nuevas disciplinas humanísticas y científicas, creadas a partir de las lenguas clásicas, penetran en la lengua española a partir del XVIII y siguen incorporándose hasta nuestros días, si bien muchos términos del denominado lenguaje científico-técnico no se forman ya partiendo exclusivamente de las lenguas clásicas.

El tema de esta comunicación no es la enumeración de los neologismos que han sido introducidos en el español, ni tampoco la actitud favorable u hostil de los autores más representativos de cada etapa ante éstos. La cuestión que planteamos es la siguiente: A pesar de la actitud hostil de los puristas, los neologismos introducidos y/o usados por Mena, Herrera y Góngora perduran en la norma culta y en una gran mayoría han pasado a la norma popular; por el contrario, las palabras creadas y usadas por Quevedo y otros puristas se han perdido; igualmente las que Unamuno creó (adulciguar, sotorreirse, pedernoso, hombredad, madrecito, padraza) e intentó resucitar (hondón, redaños) no han tenido mucha fortuna; lo mismo ha sucedido con un conjunto de expresiones de Blas de Otero (“a contrapirineo”, maniatizar, etc.), a pesar de ser un poeta bastante conocido en una etapa pasada, pero muy reciente

## 2. LA REALIDAD DEL SISTEMA O EXPLICACIÓN FUNCIONAL

La explicación funcional de estos hechos hace necesario tener en cuenta, de una parte, las relaciones posibles entre los elementos léxicos existentes en las lenguas funcionales que en una determinada etapa constituyen el sistema, de otra, los rasgos tipológicos del español en cuanto lengua románica, y finalmente, las necesidades expresivas de una cultura en un determinado periodo histórico .

2.1. En el estudio del léxico debemos diferenciar, en primer lugar, las estructuras paradigmáticas, y en segundo lugar, las sintagmáticas.<sup>4</sup> Las estructuras paradigmáticas pueden ser primarias (campo léxico y clase léxica) y secundarias (modificación, desarrollo y composición), y las sintagmáticas (afinidad, selección e implicación).

Consecuentemente, para explicar la integración de un neologismo como significado léxico en la estructura de una lengua hay que tener en cuenta que ésta ha de realizarse en la estructura paradigmática primaria, es decir, como elemento perteneciente a un campo léxico determinado, con rasgos clasemáticos propios de la lengua en que se integra, y con capacidad suficiente para crear o generar significados en la estructura secundaria; e igualmente, puesto que los significados léxicos, por definición, no pueden aparecer aislados, sus rasgos clasemáticos han de posibilitar relaciones sintagmáticas con los restantes significados léxicos presentes en el texto, para de este modo no aparecer como un elemento terminológico ajeno al sistema.

Como podemos apreciar los neologismos que perduran, o bien son terminologías como, por ejemplo, bonanza, mesana, métrico, náutico, soneto, o corresponden a distintos campos referenciales eminentemente conceptuales: magnánimo, magnanimidad, presunción, presuntuoso, asimilar, reputar, solicitar, exhortar, ignorar, nocturno, perfección, adolescente, cóncavo, frustrar, inculcar, indeciso, exhalar, inerte, letal, ominoso. Los significados léxicos, al igual que las terminologías, pertenecientes a campos referenciales conceptuales en la mayoría de las lenguas occidentales se han tomado de las lenguas clásicas y durante determinadas etapas preferentemente del latín. Por tanto, la presencia de este tipo de neologismos es un hecho cultural propio del marco y del ámbito en el que se ha desarrollado el español.

---

<sup>4</sup>E. Coseriu, "El estudio funcional del vocabulario", recogido en *Gramática, semántica, universales*. Madrid, Gredos, 1978.

Por otra parte, es fácil observar que un grupo muy amplio de neologismos generan o crean estructuras paradigmáticas secundarias, es decir, presentan un número suficiente de derivados que garantiza su estabilidad en el sistema léxico del vocabulario común de la lengua española. Otros, sin embargo, sólo han permanecido en ámbitos de nivel culto, como corresponde a la necesidad e intención de la época y autor que los introduce o usa en un determinado campo referencial.

En lo que a las estructuras sintagmáticas respecta, no consideramos que sea necesario señalar que por ser el español una lengua romance no existen grandes discrepancias en lo referente a los rasgos clasemáticos y que los que pudieran existir se subsanan mediante neologismos pertenecientes a campos referenciales próximos.

2.2.A lo anteriormente expuesto pudiera objetarse que son posibles otros procedimientos para incrementar el léxico de una lengua, es decir, para cubrir las necesidades de cada etapa o ámbito de progresión de una comunidad cultural. Evidentemente, así es. Se puede incrementar el léxico partiendo del fondo idiomático, y a lo largo de la historia se han intentado, si bien no con mucho éxito.

2.2.1.Una de las vías es usar palabras patrimoniales para nuevas designaciones. Garcilaso siguió esta vía: decir: `cantar`, aplicar: `dirigir`, perdonar: `ahorrar`, ceñir: `acompañar`, etc. Tal procedimiento no es contradictorio con el sistema lingüístico español, ni siquiera con la tipología de las lenguas romances; pero, excepto alguna que otra palabra, y en uso dialectal muy restringido, tales innovaciones no perduran en el español actual. Otra vía posible es la composición lexemática, tan frecuente en las lenguas germánicas, que intentó Quevedo y que, a pesar de su purismo, no perdura; si bien puede deberse a otras causas: su metafísica aniquiladora de la realidad, que a veces se denomina realismo.

2.2.2.La composición prolexemática, o derivación mediante formantes facultativos que modifican la categoría verbal, y la perífrasis léxica parecen ser, y de hecho son, los procedimientos más viables para incrementar el léxico. Una simple ojeada a cualquier texto español lo confirma. Sin embargo, estos dos procedimientos presentan ciertas restricciones debidas en unos casos a determinaciones del sistema lingüístico e incluso tipológicas, es decir, inherentes a las lenguas romances, y en otros, inherentes a la efectividad del signo en lo que a

garantizar de forma adecuada la univocidad o no ambigüedad de la designación que se quiere significar.

2.2.2.1. Las lenguas romances, si bien el francés en menor grado, utilizan lo sintético para los rasgos o relaciones que son internos o inherentes y lo analítico para las relaciones que son externas o no inherentes (industrias madereras o de la madera, pero no mesa maderera o maderil). La analiticidad de las lenguas romances ya la percibió Nebrija al tratar la cuestión del superlativo en “-ísimo” (“Superlativos no tiene el castellano sino estos dos: primero e postrimero; todos los otros dice por rodeo de algún positivo e este adverbio mui”), al igual que Correas: “latina y no española, y en pocos usada”.

2.2.2.2 En lo que se refiere a las perífrasis léxicas debemos señalar que para funcionar como tales han de formar parte del discurso repetido, lo cual implica una cierta dificultad el oyente, que ha de interpretar si el valor dado a lo enunciado por el hablante se refiere a una especificación de la palabra núcleo del grupo de palabras nominal o simplemente se trata de una designación significada mediante un giro o perífrasis léxica.

### 3. CONCLUSIONES

Según lo anteriormente expuesto, los neologismos introducidos en determinadas etapas fueron algo necesario y determinado por el mismo sistema lingüístico en cuanto perteneciente a un determinado tipo de lengua. Por otra parte, la introducción de neologismos corresponde, bien a una preocupación cultural, bien a una posición estetizante apoyada en la tradición clásica que nos es connatural. No creemos que sea pura coincidencia casual que hayan sido autores andaluces quienes, a pesar de la sistemática hostilidad de los defensores del purismo, hayan preferido este legítimo procedimiento de ampliación del léxico, sino más bien que tal hecho se debe a la actitud segura y abierta de quienes son conscientes de pertenecer a una cultura sólo y siempre definible como “comunidad de tolerancia”.

---

### BIBLIOGRAFÍA

COSERIU, E. (1978), “El estudio funcional del vocabulario”, recogido en *Gramática, semántica, universales*. Madrid, Gredos.

- COSERIU, E. (1977), "Introducción al estudio estructural del léxico", en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 87-142, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1977), "Las estructuras lexemáticas", en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 162-184, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1977), "Significado y designación a la luz de la semántica estructural", en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 185-209, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1978,) "Semántica y Gramática", en "Gramática, semántica, universales", págs. 128-147, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1977), "Las solidaridades léxicas", en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 143-161, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1977), "La formación de palabras desde el punto de vista léxico", en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 239-264, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1978), "La formación de palabras desde el punto de vista del contenido", en "Gramática, semántica, universales", págs. 239-264, Madrid, Gredos.
- GECKELER, H. (1976), *Semántica estructural y teoría del campo léxico*, Madrid, Gredos.
- LAPESA, R. (1985), "*Historia de la Lengua Española*", Madrid, Gredos.

## CARACTERIZACIÓN DEMOLINGÜÍSTICA DE LAS HABLAS ANDALUZAS: NOTAS LÉXICAS

*Josefa M<sup>a</sup> Mendoza Abreu*

El amplio espacio geográfico que ocupa Andalucía<sup>1</sup>, con diferentes tipos de terreno, tanto zonas montañosas como tierra llana, sierra o mar; así como la propia historia política y social -se han vivido diferentes procesos repobladores con personas procedentes de distintos lugares, a veces de distinta lengua, y en momentos diversos-, han ido configurando, en buena medida, la gran riqueza y diversidad dialectal andaluza. Esta variedad donde se manifiesta de manera más evidente es, como era esperable, en el plano léxico-semántico, y a él vamos a dedicar nuestro estudio.

Desde que a finales del siglo pasado los eruditos e investigadores iniciaron los estudios sobre el andaluz<sup>2</sup>, coincidiendo con el desarrollo de la Dialectología (recordemos los trabajos de H. Schuchardt, A. Machado, F. Rodríguez Marín, J. M<sup>a</sup> Sbarbi, etc.), se ha avanzado mucho sobre el conocimiento del léxico andaluz, aunque aún nos queda camino por recorrer.

Un paso importante en este campo supuso el trabajo de Toro Y Gisbert: *Voces andaluzas o usadas por autores andaluces que faltan en el Diccionario de la Academia* (1920), porque, como dice el mismo

---

<sup>1</sup> La comunidad autónoma de mayor extensión: 87.268 Km.<sup>2</sup>, es decir ocupa más del 17% de la superficie nacional.

<sup>2</sup> No vamos a entrar, porque no es el momento, en diferencias de denominación: andaluz, modalidad lingüística andaluza, hablas andaluzas, los utilizaremos indistintamente, aunque somos conscientes de la preferencia de algunos investigadores por esta última denominación. Vid . SALVADOR, G. (1995), págs. 95-97.

Toro en la *Advertencia preliminar*, venía a llenar un vacío importante en la lexicografía española, al existir “catálogos” de voces dialectales de casi todas las regiones peninsulares y americanas pero no teníamos un “Diccionario andaluz”. Unos años más tarde (1930) se publica el *Vocabulario andaluz* de D. A. Alcalá Venceslada, pero es sobre todo la 2ª edición, la que, a pesar de sus deficiencias, de sus omisiones, en definitiva de sus errores, permitió dar a conocer -según señala el autor en el Prólogo- unas 18,000 papeletas de un léxico recogido en Andalucía, aunque, matiza, “no todas [las palabras] ni mucho menos son exclusivamente andaluzas” (ALCALÁ VENCESLADA, A., 1980, pág. 7)<sup>3</sup>. Este hecho, unido a la falta de localización de uso de muchas de las formas<sup>4</sup> son, como se sabe, los dos fallos fundamentales del *Vocabulario andaluz*. A pesar de ello, se sigue, lo seguimos utilizando (en mayor o menor medida y siempre con precauciones), de manera que ha sido fuente y punto de partida de muchos de los andalucismos que el *DRAE* ha incorporado en sus últimas ediciones, así como también la autoridad en que a veces se basan Corominas y Pascual (1980-1991) para calificar o localizar un término como andaluz.

Ahora bien, la obra fundamental para el conocimiento del léxico andaluz ha sido, como es de sobra conocido, el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* (ALVAR, M., LLORENTE, A; SALVADOR, G., 1961). Para su realización se encuestaron doscientas treinta localidades (lo que indica que la red es bastante tupida, aunque más en la zona oriental que en la occidental), y se recogieron cerca de seiscientas mil respuestas o formas, incluidas las variantes fonéticas. Ello significa, en palabras del profesor Alvar, que aún pensando en la situación más desfavorable, es decir, en que el 90% de esas formas fueran repeticiones o simples variantes fonéticas, el caudal de nuevas

---

<sup>3</sup> En este aspecto Alcalá Venceslada va mucho más allá, no sé si por propio convencimiento o, más bien, por defenderse de los ataques que le han hecho los investigadores coetáneos, pues sigue diciendo en el mismo Prólogo: “digan lo que digan quienesquiera, el andaluz sólo es dialecto en su fonética, en su varia y genuina pronunciación” (ALCALÁ VENCESLADA, A., 1980, PÁG.7), lo que no deja de ser una contradicción.

<sup>4</sup> Lo que permitía pensar que algunas voces tenían una mayor extensión de la que realmente tienen, como, por ejemplo, *Filichi* “Desvanecimiento, privación del sentido”, que no creo que sea muy conocida, por lo menos en la zona occidental.

voces o acepciones que se podría añadir al *DRAE* rondaría en torno a las 57.000, lo que supera con creces el número de términos de cualquier diccionario o vocabulario dialectal conocido (ALVAR, M., 1990, 5, pág. 193). Sin embargo, aunque se han añadido algunas voces en las últimas ediciones del diccionario académico, el número total de andalucismos del *DRAE* en su vigésima primera edición apenas supera el millar. En el nuevo *Diccionario Escolar* se han eliminado, pues al reducir el número de voces “se han suprimido, con obligadas excepciones, las anticuadas, las desusadas, y las poco frecuentes, los localismos cuyo uso no se extiende a la totalidad de España e Hispanoamérica, las voces filipinas o de Guinea Ecuatorial, los derivados de fácil deducción [...]”. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1996, pág. VII).<sup>5</sup>

Pero volvamos al ALEA. A partir de los datos que allí aparecen el estudio del léxico andaluz se puede realizar de manera más exhaustiva; se empieza a conocer la distribución de los términos por todo el dominio lingüístico, las preferencias según las zonas, etc.<sup>6</sup>. Ello ha permitido conocer cómo junto a una relativa unidad léxica para referirse a conceptos y cosas fundamentales en la vida humana (el pan, el agua o la amistad), que tiene como fondo el castellano general que le da cohesión y unidad, con relativa frecuencia encontramos diferencias entre distintas zonas geográficas. Partiendo de ellas se han realizado las diferentes divisiones dialectales conocidas, desde la más amplia que divide la comunidad en dos zonas, una occidental, de influencia castellano-leonesa (y quizás, aunque en menor medida y extensión, gallego-portuguesa), y otra oriental, con influencia

---

<sup>5</sup> Es evidente que había que reducir el número de voces, pero han corrido la misma suerte los arcaísmos y formas desusadas que los dialectalismos, y ello creará problemas a los profesores de Lengua Española en Andalucía (también en otras zonas de habla española), pues los niños de Enseñanza Secundaria (a quienes va dirigido el diccionario) encontrarán recogida, por ejemplo, la forma *lady*, pero no *lagaña*; verán los diversos tipos de piezas bucales de un insecto, pero no las voces *gañafote* o *guizque*.

<sup>6</sup> Claro está que todavía nos queda por conocer el aspecto histórico de ese léxico, lo que nos puede deparar algunas sorpresas, y por supuesto la distribución diastrática, sobre todo porque el cúmulo de cambios sociales que últimamente se están produciendo -la tasa de analfabetismo, por ejemplo, es mucho más reducida- puede conllevar cambios léxicos significativos.

catalanoaragonesa, generalmente a través de Murcia.<sup>7</sup> A esa división corresponden, por ejemplo, las distinciones señaladas por J. FERNÁNDEZ SEVILLA (1975) en el léxico agrícola, tales como *rastrojo* / *restrojo*; *cauce* / *acequia*; *yugo* / *ubio*; etc.; pero también otras de un léxico menos específico y, por tanto, más conocido (al menos hoy), por el grueso de la población, como *jilguero* / *colorín*; *cerradura* / *cerraja*; *candela* / *lumbre*; *amarrar* / *atar*; etc.<sup>8</sup>. Claro que esta división dialectal, por amplia, resulta a veces demasiado rígida y en muchos casos se ve contrariada en zonas más concretas<sup>9</sup>. Y es que, como decía el prof. Alvar “esa doble Andalucía de la que es tópico hablar (serrana o de la campiña, alta o baja, oriental u occidental, de Lorca o de Alberti) tiene escasa validez para la lingüística. Muy pocas veces se cumple tan rigurosa dicotomía. Ni la fonética [...], ni el léxico, ni la etnografía, aceptan resultados tan simples. La vida es mucho más cambiante y mucho más vetada, lo que no quiere decir que no existan dos Andalucías [...]” (ALVAR, M., 1964, pág. 6). De ahí las otras divisiones dialectales, como la realizada también por el prof. Alvar (ALVAR, M., 1964, págs. 5-12) y la posterior de J. Fernández Sevilla (FERNÁNDEZ SEVILLA, 1975, págs. 446-449). En ambas se divide Andalucía en siete zonas geográficas correspondientes a otras tantas dialectales, y aunque hay ciertas similitudes, también hay diferencias, sobre todo en la zona central andaluza, zona de transición donde se entrecruzan muchos fenómenos<sup>10</sup>, y es que, como ya decía Fernández

---

<sup>7</sup> Coincidiendo en gran parte con la primitiva división fonética (Vid. ALONSO, A., ZAMORA VICENTE, A. Y CANELLADA, M<sup>a</sup> J., 1950) y morfológica (Vid. MONDÉJAR 1970 y 1994).

<sup>8</sup> La división de Ana I. Navarro (NAVARRO CARRASCO, 1986 b) necesitaría algunos retoques, partiendo tanto de los datos del ALEA como de las monografías dialectales existentes, como después veremos.

<sup>9</sup> Así, por ejemplo, en el occidente onubense se usa *fechadura*, (antes de forma general y hoy, al menos entre los grupos menos cultos) en lugar de *cerradura*. Y algunas formas caracterizadas como orientales, por ejemplo “machaconear”, “machaconería” (SALVADOR, G., 1953) e incluso *machacón* se documentan en el occidente onubense, al igual que “curto” (referido al perro, como en Cúllar-Baza) o “mixto” ‘cerilla’ (ÁLVAREZ GARCÍA, 1985; NAVARRO CARRASCO, 1986 b) por citar otros ejemplos (Vid. MENDOZA ABREU, 1985, pág.157).

<sup>10</sup> De manera que unas veces participa de las características occidentales, en otras ocasiones camina con el oriente, lo que no impide que también pueda tener sus características propias. Ariza habla de una división dialectal

Sevilla “el trazado definitivo de las áreas léxicas sólo podrá hacerse cuando se haya estudiado exhaustivamente el léxico andaluz” (FERNÁNDEZ SEVILLA, 1975, pág. 449). Pero además, creo que sería necesario diferenciar el tipo de léxico, por ejemplo, el que podríamos llamar léxico común, es decir el utilizado en la conversación diaria, del usado en determinados trabajos u oficios (el léxico agrícola es indudable que presenta una distribución distinta del léxico marinero, por razones obvias de todos conocidas); léxico culto (en cuanto a usos, no en el sentido etimológico) o popular, y por supuesto hoy día son más necesarias que antes las diferencias generacionales. Y aún así no sé si podríamos llegar a ese trazado definitivo.

Por todo ello, no es nuestra intención hacer otra división dialectal, pero sí queremos comentar algunos mapas del ALEA que pueden resultar significativos, tanto para el conocimiento del léxico andaluz como para su enseñanza. Corresponden todos al volumen V (mapas 1176-1521), donde se tratan cuestiones relacionadas con aspectos generales de la vida, como las referidas al cuerpo humano, las relaciones, los juegos, etc. Además hemos hecho una pequeña encuesta, un pequeño muestreo, entre alumnos universitarios de cuarto y quinto curso de Filología Hispánica de la Sevilla, y en un curso de COU de un Instituto de un pueblo próximo, San José de la Rinconada, es decir, alumnos de 17 a 23 años (aproximadamente), en el presente año académico 96-97. Las respuestas las comparamos con los datos procedentes del ALEA. Somos conscientes de que se trata de una zona muy concreta y de un grupo de población reducido, y por ello los resultados son poco significativos, pero creemos que pueden ser orientadores de la tendencia conservadora o innovadora de esta nueva generación, y, en consecuencia, pueden servir de ayuda también para conocer cuales son las tendencias de la lengua en Andalucía. Son los siguientes<sup>11</sup>:

**Pupila** (m. 1205) 'redondel del centro del ojo'

---

andaluza, a grandes rasgos, en tres zonas, la occidental, la central y la oriental (ARIZA, M., 1992, pág.19).

<sup>11</sup> El número era mucho más amplio, pero necesidades de tiempo y espacio nos obligan a reducirlo, ciñéndonos a los que consideramos más significativos.

El mapa del ALEA nos muestra la gran uniformidad léxica que se da en Andalucía para este concepto, de manera que el término más común es *niña*, igual que en español<sup>12</sup> y en muchas otras lenguas<sup>13</sup>. En alguna ocasión, junto a ella aparece también *pupila* (Co603: Montalbán; Co606: Monturque). Pero además tenemos otras denominaciones más esporádicas como *luna del ojo* (en Al. 201: Vélez-Rubio), y el derivado *lunilla* que se documenta en una zona muy concreta de la provincia de Jaén (J 301: Jabalquinto; J 304: Torrequebradilla; J 308: Jaén; J 502: Valdepeñas de Jaén). Alcalá Venceslada recoge *luna* con el significado, entre otros, de “blanco del ojo”, sin localización geográfica<sup>14</sup>. Sin embargo para *lunilla* nos da el de “iris del ojo (Jaén)”, dato más fiable y que concuerda mejor con los resultados del ALEA. Estamos sin duda ante un significado de tipo metafórico (que no se documenta en el DRAE)<sup>15</sup>, probablemente de influencia aragonesa, pues en el ALEANR (ALVAR, M., LLORENTE, A., BUESA, T., ALVAR, E., 1979-80, m. 949) encontramos también para referirse a la pupila las formas *lunilla* (Hu 204) y *luneta* (Te 406, Te 601; Hu 207, Hu 400; Hu 403; Hu 202)<sup>16</sup>.

En un pueblo sevillano, Olivares (Se306), tenemos la forma *liña del ojo*, que en principio parece poco significativa tanto por su escasa extensión, como por la propia forma *liña* que puede resultar chocante si, como ocurre a veces, queremos buscar más allá del propio

---

<sup>12</sup> El DRAE, s.v. *niña* recoge como única acepción: “pupila del ojo”. Y ya en Nebrija lo que encontramos es *niñilla del ojo*.

<sup>13</sup> Incluida el latín, aunque con distinto significante. Vid. TAGLIAVINI, C., 1949.

<sup>14</sup> Como suele ser frecuente en él; pero, además, se basa en el siguiente ejemplo “tenía la heridilla en la luna del ojo derecho”, que permite otras interpretaciones.

<sup>15</sup> Tagliavini (TAGLIAVINI, C. 1949, págs. 353-354) señala que el tipo de denominación *luna del ojo* es muy poco frecuente entre las lenguas que él estudia, sin embargo parece que se da en algunas lenguas indoeuropeas, y concretamente aporta el ejemplo de *lunèta* en dialectos franco-provenzales, que nos explican bastante bien su presencia en el dominio hispánico oriental.

<sup>16</sup> Aunque el DRAE no recoge el significado en ninguna de las dos entradas. Tampoco Andolz (ANDOLZ, R., 1984)

significante<sup>17</sup>. Pero las encuestas realizadas nos muestran que *línea del ojo* es también la expresión más frecuente en otro pueblo sevillano, Mairena del Alcor, lo que confirma que no estamos ante un hápax (que permitiría pensar en una confusión *niña* > *liña*) y amplía la extensión hacia el oriente de la provincia. Por otro lado observamos cómo se está produciendo una fuerte modificación en cuanto a los diferentes usos. Ahora (según las encuestas) la forma utilizada mayoritariamente es *pupila* (fue la respuesta casi general entre los alumnos de COU, y en un 61% de los de la Facultad), seguida muy de lejos de *niña* (con un 20% de respuestas entre los alumnos de Facultad y sólo 2 entre los de COU, o sea que disminuye el uso de manera paralela a la edad), y en menor proporción encontramos la alternancia *pupila* ~ *niña*, la forma *iris* (utilizada sólo por mujeres), y la duplicidad de respuesta *pupila* ~ *iris* (en un solo informante).

**Legaña** (m.1202) 'humor blanquecino que sale en los ojos y pestañas'.

**Legñoso** (m.1203) 'persona que tiene legañas'.

Cuatro formas se recogieron en Andalucía como respuestas a la primera pregunta, si bien las más extendidas son las dos generales del español *lagaña* y *legaña*. La más antigua, *lagaña*, es la más de mayor uso en la región, dominando, como puede verse, toda la Andalucía que queda al sur del Guadalquivir, aunque se extiende también hacia el norte en las provincias de Sevilla y Huelva; mientras que *legaña* se utiliza en el norte de Córdoba, buena parte de la provincia de Huelva y en muy pocos pueblos de las de Almería, Granada y Jaén.

Aislada en tres pueblos onubenses<sup>18</sup> encontramos la variante *segaña*, que en Villanueva de Algaidas (Ma 201)<sup>19</sup> se registra como *sagaña* (con “a” pretónica, igual que *lagaña*). Ninguna de las dos se

---

<sup>17</sup> Y más aún si queremos basarnos para la explicación del cambio en un proceso de tipo metafórico o similar, como suele ser frecuente en los nombres de la pupila.

<sup>18</sup> Los tres en una zona geográfica muy concreta, el Andévalo: H 300, Cabezas Rubias; H 302: La Puebla de Guzmán; H 500. San Bartolomé de la Torre. Los dos últimos en zona de seseo, pero el primero en zona distinguidora (NAVARRO TOMÁS, ESPINOSA, R-CASTELLANO, 1933, pág. 233).

<sup>19</sup> También en la Málaga seseante.

halla recogida en las obras consultadas, pero es evidente que estamos ante un sustantivo de la misma familia léxica que *cegajoso*<sup>20</sup> que en el español de hoy significa “que habitualmente tiene cargados y llorosos los ojos” (*DRAE*, s.v.), o “se aplica a la persona que tiene habitualmente malos los ojos” (MOLINER, M, 1967, s.v.), pero que en ALONSO DE PALENCIA (s.v. *cegaioso* y s.v. *lagañoso*) ya aparece como sinónimo de *lagañoso*; lo mismo que en NEBRIJA (*cegajoso de ojos: Lippus.a.um*)<sup>21</sup>.

En la Andalucía oriental, en una zona muy concreta que ocupa el centro-este de la provincia de Jaén y llega hasta la mitad de la de Granada e incluso a un pueblo limítrofe de la de Almería, pero también en El Viso del Alcor (Se 308), encontramos *pitarra*. El *DRAE* da esta voz como sinónimo de *legaña*, sin localización dialectal ni referencia de uso (igual que aparece en *Autoridades* o en MOLINER, M., 1966). Pero para COROMINAS y PASCUAL (1980-1991, s.v. *pestaña*) *pitarra* 'legaña' (que procede del vasco *pitar* 'legaña') es vocablo “particularmente empleado en Aragón, según informes orales” (con otros significados se extiende por otros lugares)<sup>22</sup>. Ello confirmaría la idea de considerar el sustantivo (y también del adjetivo) como un orientalismo. Sin embargo *pitarra* no se registra en el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y La Rioja* (m. 1042) y el adjetivo *pitarroso* sólo en un pueblo de Zaragoza (Za 502), en otro de Soria (So 400) y, alternando con *legañoso* en algunas localidades de La Rioja (Lo 102, Lo 302, Lo 401). Tampoco los cita Andolz (ANDOLZ, R., 1984). Y en vasco parece que el término usual es *macarra*, *malcarra* (*ALEANR*, m. 1042).

Todas las formas del sustantivo presentan un derivado adjetivo (con posibilidad de funcionar como sustantivo, no vamos a insistir en ello) en *-oso* (siguiendo las normas generales de derivación): *lagañoso*, *legañoso*, *segañoso*, *pitarroso*, para referirse a las personas que tienen *legañas*; de manera que desde el punto de vista léxico no ofrecen

---

<sup>20</sup> Tal vez sea un derivado regresivo, con influencia de *lagaña*

<sup>21</sup> Sin embargo es una forma que ha sufrido diferentes cambios semánticos a lo largo de su historia, pues para COVARRUBIAS (s.v. *ceguedad*) *cegajoso* es “el que ve poco y tiene temerosos los ojos”, y también 'corto de vista' es el significado que se documenta en *Autoridades* y TERREROS (1987, s.v.) quien recoge además el de “el que mira como atravesado”.

<sup>22</sup> Una vez más constatamos cómo Corominas “ignora” los datos del *ALEA*.

ninguna particularidad. Sin embargo, si comparemos los respectivos mapas del *ALEA* podemos observar cómo no siempre hay coincidencia geográfica de uso entre la forma del sustantivo y la del adjetivo. Así, *pitarroso*, se extiende por el oriente andaluz hasta Almería y aparece también en el norte de la provincia de Huelva, en Villanueva de Córdoba (Co 202) y en Atajate (Ma 303), originando, además de las correspondientes formas *pitarra* - *pitarroso*, la dualidad *lagaña* - *pitarroso* (Gr 304, Gr 402; Al 202, Al 300, Al 301, Al 405; Hu 200; etc.), *legaña* - *pitarroso* (Al 200, Al 403, etc.). Ello viene a demostrar que el adjetivo, *pitarroso*, tiene mayor extensión que el sustantivo, y además que no es forma de uso exclusivamente oriental, aunque sí preferentemente. Por otro lado vemos que hay otro adjetivo (pero no el sustantivo) también como sinónimo geográfico: *pitañoso* (COVARRUBIAS, s.v.)<sup>23</sup>, localizado ahora fundamentalmente en la Andalucía occidental<sup>24</sup>, de modo que se produce otra variante: *legaña* - *pitañoso*.

En definitiva, hay más formas para el adjetivo que para el sustantivo; y lo que es más significativo, a veces se cruzan familias léxicas, contrariando todo principio de economía lingüística, e incluso se mantienen formas anticuadas aisladas de todos los demás elementos que conformarían su subestructura léxica y que teóricamente le servirían de sustento. Y por supuesto esa diferencia de uso complica también toda división por zonas.

En cuanto a los resultados de las encuestas, las formas que predominan son también las más generales que recoge el *ALEA* en la provincia de Sevilla, *lagaña* y *lagañoso*, aunque algunos alumnos universitarios añaden aclaraciones como, por ejemplo, que saben que la forma *correcta* es “legaña con *e*”. Sólo una vez encontramos *pitañoso*. Por otro lado comprobamos cómo los alumnos procedentes de la provincia de Huelva (Huelva, Cartaya, pero también de zonas más al norte como Valverde del Camino e incluso Jabugo) utilizan, sin embargo, *legaña* y *lagañoso*.

---

<sup>23</sup> Covarrubias recoge el adjetivo *pitañoso* “el que tiene los ojos blandos y le corre el humor por ellos, *quasi pituitoso, a pituita*”, pero no hace referencia al sustantivo.

<sup>24</sup> Aunque su uso es muy reducido, coincidiendo con la información del *DRAE*, s.v.

**Tartamudo** (m. 1300) 'persona que habla con dificultad, repitiendo sonidos'

**Tartamudear** (m.1301) 'hablar con dificultad, repitiendo sílabas'

Tanto para referirse a la forma de hablar como a la persona que así habla, en el dominio lingüístico andaluz se utilizan diferentes formas, unas comunes con el español, otras más específicas. Para el sustantivo (y adjetivo) aparecen como predominantes *tartamudo* (y variantes fonéticas) que se utiliza fundamentalmente en la zona oriental, y *tartajoso* que es más general en la zona occidental. Mucho menos frecuente es *tartaja*, que generalmente (sólo en Al 303 es forma única) lo encontramos alternando con la forma plena *tartajoso* (H 201, Al 201), pero también con *tartamudo* (Se 100, Gr 410)<sup>25</sup>. Otras voces son aún menos frecuentes, como *tartala* (Sur de Almería), *tartalilla* (Co 301, Co 402) y *tartaloso* (H 200). Estas formas no aparecen documentadas en las obras consultadas, pero, como es fácil deducir, son claros postverbales de *tartalear*; y vienen a demostrar que también a partir de ese verbo<sup>26</sup> se crearía otro sustantivo (y adjetivo) con extensión más general (al menos en las provincias de Almería, Córdoba y Huelva, lo que significa prácticamente de un lado a otro de Andalucía), que ha ido perdiendo vitalidad.

Con una localización muy concreta encontramos la voz *tartamelo*, circunscrita a la mitad norte de la provincia de Córdoba. No la recoge el *DRAE*, ni M<sup>a</sup> MOLINER (1966), COROMINAS y PASCUAL (1980-91), ALCALÁ VENCESLADA, etc., es decir los diccionarios de español (y variantes dialectales no históricas), pero sí se encuentra en las

---

<sup>25</sup> Aunque la dualidad de formas más frecuente, cuando se da, es con *tartamudo* y *tartajoso* (J 303, J 502, Al 203, etc.). Carecemos de datos sociales en este caso, pero para el anterior, probablemente, como hoy, *tartaja* tiene connotaciones de tipo jocoso.

<sup>26</sup> *Tartalear* ha sufrido un cambio semántico desde 'titubear, vacilar' (1251, Calila), después 'turbarse de modo que no se acierta a hablar' (Quevedo en *Aut.*) hasta el actual (COROMINAS y PASCUAL, 1980, s.v. *tartamudo*); pero ya en DEL ROSAL lo encontramos con el significado moderno: *tartalear* y *tartajo* o *tartajoso*; del sonido y así *tartamudo*. Además el médico cordobés no recoge ni *tartamudear* ni *tartajear*. ¿Quiere ello decir que la forma más frecuente entonces era esa?. Sabemos que *tartamudear* aparece en NEBRIJA (1495), pero *tartajear* en *Autoridades*.

hablas leonesas, concretamente MIGUÉLEZ (1993) la documenta como voz onomatopéyica en Tierra de Aliste (Zamora). Como tal la incluía también BAZ (1967, pág. 44). No tenemos datos para determinar si se trata de una creación onomatopéyica directamente ahí, en la provincia cordobesa (lo que parece poco probable), es influencia leonesa o más concretamente zamorana<sup>27</sup>, o estamos ante el portuguesismo *tartamelo*, forma más utilizada que *tartamudo* en esta lengua (ALMEIDA e SAMPAIO, s.vv.) y donde además se usa también el verbo correspondiente *tartamelear* del que *tartamelo* es derivado regresivo según Machado (MACHADO, J. P., 1967). En cualquier caso estaríamos ante un occidentalismo que curiosamente no aparece en las provincias más occidentales<sup>28</sup>.

En cuanto a las formas verbales utilizadas, vemos cómo además de las coincidentes con el sustantivo, *tartamudear*, *tartajear*, *tartalear*, aparecen otras variantes: *tartamuguear*, *tartamugear*, *tartaguear*, etc., de carácter esporádico, así como perífrasis con *hablar*: *hablar tartamudo*, *hablar tartajoso*, *hablar tartamelo*.

Si comparamos las formas del sustantivo y el verbo, de nuevo observamos que, aunque en líneas generales hay coincidencia, a veces se dan diferencias, como en Jódar (J 403) donde se utiliza *tartamudear* y *tartalear*, pero el nombre es *tartajoso*; en Córdoba (Co 402) tenemos *tartamudear* y *tartalilla*; en Cañete de las Torres (Co 403) y Espejo (Co 600): *tartalear* y *tartamudo*; en Cumbres de San Bartolomé (H 200): *tartamudear* y *tartaloso*; etc. En esta misma línea hay que hacer notar cómo el occidentalismo *tartamelo* tiene mayor vitalidad como adjetivo (o sustantivo) que como verbo.

En cuanto a los resultados de las encuestas vemos que, sin distinción de grupos, para el nombre alternan *tartamudo*, *tartajoso* y *tartaja*, forma esta última que según algunos informantes tiene matiz humorístico o despectivo. En el *ALEA*, sin embargo la forma dominante en la provincia de Sevilla es *tartajoso* (excepto en La Campana y Paradas). El verbo más utilizado es *tartamudear*,

---

<sup>27</sup> La presencia de repobladores zamoranos en la provincia de Córdoba, en una zona más al sur, concretamente en Priego de Córdoba, donde existe una aldea llamada Zamoranos, fue ya puesta de manifiesto por G. Salvador (SALVADOR, G., 1953, p. 143, nota 1).

<sup>28</sup> En el español de Canarias se recoge *tartamaliando* 'trasteando' (CORRALES ZUMBADO, C., CORBELLA, D. Y ÁLVAREZ, A., 1992, s.v. *tartamaliar*.)

esporádicamente aparece *tartajear* y también voces menos específicas como *atascarse*, *agarrarse*, o *atrancarse* (estas últimas siempre en mujeres, ¿casualidad?). Y en ello también difiere de los resultados del *ALEA* donde el verbo dominante es *tartajear*, coincidiendo con el lexema del sustantivo, y también con las mismas excepciones que en aquél (o sea *tartamudear* en la Campana y Paradas).

**Tacaño** (m. 1503) 'Persona que gasta menos de lo necesario con tal de ahorrar'.

Es uno de los conceptos para los que tenemos mayor número de formas, sin que de ninguna de ellas se pueda decir que sea específica de una zona determinada. Entre las más usuales, y coincidiendo con el español general, tenemos: *miserable* y las variantes *mísero* y *mísere*<sup>29</sup>; *roñoso* (y *ruñoso*), *ruin*, *tacaño*, *egoísta*, *avaro*, *gurrumino* (y *gorrumino*). Con significados metafóricos se recogen: *encogi(d)o*, *engurruñi(d)o*<sup>30</sup>; *garduño* (en H 203: Santa Olalla; Se 101: Real de la Jara y Se 403: Marinaleda); etc.

Sin documentación académica tenemos varias voces, y curiosamente la mayoría de ellas se localizan en la provincia de Jaén y zona cordobesa limítrofe:

*Mangurrino* (H 202: Encinasola). Alcalá Venceslada dice que “en las provincias de Jaén y Córdoba se designa así a los campesinos de Granada y Almería”. En las hablas leonesas encontramos *mangurrín* “Rapazote un poco alelado” (MIGUÉLEZ, 1993). Creemos que puede estar relacionado con la forma *mangón* “que quiere acapararlo todo” (ALCALÁ VENCESLADA s.v.) y desde luego con *mango* y *manga*.

*Gorruto* (Co 200: Torrecampo, Co 202: Villanueva de Córdoba): Ya aparece recogida en ALCALÁ VENCESLADA con el significado de “avaro, engurruñado” en otro pueblo cordobés, Belalcázar. Parece que habría que relacionarlo con *gorrón* y *gorra* de donde probablemente deriva<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Esta variante no aparece en el *DRAE*. Es forma utilizada también en León y Salamanca: Vid MIGUÉLEZ, 1993, s.v. En el *ALEA* aparece en el sur de la provincia de Sevilla.

<sup>30</sup> El *DRAE* recoge sólo la forma verbal *engurruñar* con el significado de “arrugar, encoger”, similar por tanto al anterior.

<sup>31</sup> Para el cambio significativo Vid. COROMINAS Y PASCUAL, 1980-1991, s.v. *gorra*, donde se explican además los significados de las locuciones *meterse de gorra*, *comer o vivir de gorra*, etc., con las que tiene estrecha relación.

*Mizcandero* (J 304: Torrequebradilla); *mezquindazo* (Co 603: Montalbán): Aunque las formas no se documentan, es obvio que estamos ante derivados del árabe *miskin*, (COROMINAS y PASCUAL, s.v. *mezquino*; GARULO, T., 1983, pág. 206). Pero además debieron tener mayor uso del actual, pues, por ejemplo, el *Diccionario Extremeño* recoge *mihkandera* 'persona que come muy poco' (Madroñera) (VIUDAS, A. 1980), probablemente por mezquina?. Y ALCALÁ VENCESLADA documenta otro derivado *mizquinero* en la provincia de Granada, pero no aparece en el *ALEA*.

*Navarrete* (J 308: Jaén): Seguramente derivado de navarro, por cuestiones socioculturales.

*Chamiso* (J 301: Jabalquinto): Probablemente se trata de un significado figurado de *chamizo*<sup>32</sup>, partiendo de “choza cubierta de chamiza”, o de “tugurio sórdido de gente de mal vivir” (*DRAE*, s.v., 3 y 4) por traslación del significado del objeto a la persona. O bien desde el más antiguo de “leño medio quemado” (*Autoridades*).

*Chavero* (J 300: Canena): El término no aparece en el *DRAE*, ni en M<sup>a</sup> MOLINER, ALCALÁ VENCESLADA, etc., aunque sí en el *Vocabulario del dialecto murciano* (GARCÍA SORIANO, J. 1980), lo que podría hacernos pensar en su carácter oriental. Pero no estamos ante una única forma, pues, al menos como mote o apodo, se utiliza también, que sepamos, en el sur de la provincia de Huelva<sup>33</sup>. Esta doble ubicación y su presencia en el español de América, permite inclinarse por un origen castellano, o tal vez andaluz, formado sobre *chavo*, forma andaluza y de Puerto Rico de *ochavo* (*DRAE*, s.v.)<sup>34</sup>; si bien MORÍNIGO (1993) recoge *chavero* en Puerto Rico como “el que trabaja sin recursos”.

En las encuestas, generalmente, encontramos varias respuestas en un mismo informante; las que predominan son: *tacaño*, *agarra(d)o*, *rácano*, *roñoso*, *miserable*, etc.; es decir las generales del español, coincidentes además con las del *ALEA*. Pero también destacan otras, que no aparecen en el *ALEA*, unas veces coincidiendo su significado

---

<sup>32</sup> Lo que explicaría también que en Canarias, entre otros significados tenga el de “persona, animal o cosa arruinado” (CORRALES ZUMBADO, C.; CORBELLA, D. y ÁLVAREZ, A., 1992, s.v. *chamizo*).

<sup>33</sup> Aunque desprovisto ya de significado, como suele ocurrir.

<sup>34</sup> También de Murcia (GARCÍA SORIANO, 1980).

con el español general, aunque de uso muy moderno, como *rata* “com. fam. Persona tacaña, ratero” (*DRAE* s.v. *rata*<sup>1</sup> 7); otras revelan que se ha producido un desplazamiento significativo, aunque el diccionario académico no lo registra, como *ratero* (a pesar de entrar en la definición de la forma anterior)<sup>35</sup> y *uña* (en el significado de “destreza o suma inclinación a defraudar o hurtar”: *DRAE*, s.v. *uña* 13), que suponen el mismo cambio que el producido en *rata*. Otra respuesta curiosa ha sido *alfeñique*, pues de nuevo estamos ante un uso metafórico<sup>36</sup> y no con el general que según los diccionarios tiene en Andalucía<sup>37</sup>. Aunque la más significativa, en mi opinión, ha sido *gumia*; esta es la respuesta dada por varios informantes de COU para referirse a la “persona que vive pasando estrecheces con tal de ahorrar” y también para la “persona que nunca se ve harta de comer”. El español documenta la voz *gomia* con este último significado (el mismo que el latín GUMIA 'comilón') desde antiguo, ya en el *Quijote*, según COROMINAS Y PASCUAL (1980-91)<sup>38</sup>. Con respecto al primero, estos mismos autores nos señalan, como algo extraño, que en el habla de Cartagena se documenta *gomia* 'tacañería' y *gomioso* 'tacaño' (GARCÍA MARTÍNEZ, 1946, pág. 471). Pero, además, hay también problemas de tipo etimológico en relación con la forma registrada en español *gomia*, pues, según Corominas “su *ó* sin metafonía prueba que no tuvo carácter rigurosamente popular: será vocablo introducido por la Iglesia con sus procesiones” (COROMINAS y PASCUAL, 1980-91). Ello nos lleva a pensar que en nuestro caso la metafonía se ha producido después, por la pervivencia de la *yod* y usos populares, que justificarían además, aunque no necesariamente, la ampliación semántica.

---

<sup>35</sup> Lo cual resulta extraño, pues esta última acepción de *rata* ha sido añadida sólo a partir de la vigésima primera edición y se supone que *ratero* debería tener ya ese significado.

<sup>36</sup> Partiendo de las diferentes acepciones del español: blando, delgado, “*persona* de complexión y aspecto débil”, es decir el que no come por no gastar, etc.

<sup>37</sup> Aunque habría que comprobar si realmente en Andalucía se utiliza, en general, esa voz para referirse a la 'valeriana', o más bien estamos ante un dato procedente de Alcalá Venceslada, sin localización concreta.

<sup>38</sup> Por la misma fecha, aproximadamente, la incluye en su diccionario el cordobés Francisco del Rosal (ROSAL, F. DEL, 1992, s.v. *gomia*)

### **Columpio** (m.1425)

Dos familias léxicas se reparten en líneas generales por el territorio, la de *columpiar*, característica del occidente, y la de *mecer* por el oriente.

*Columpio*: común con el español<sup>39</sup>, se extiende por el sur de Huelva, es la forma predominante en Cádiz y Sevilla, también en el sur de Córdoba; algunos pueblos de Jaén limítrofes con la anterior provincia y en Montejícar (Gr 300). Aun así, COROMINAS y PASCUAL dicen que “tratándose de un leonesismo no es extraño que Andalucía se haya mostrado refractaria: un literato granadino de 1601 nos informa de que en esta región se decía *mecedor* en oposición al *columpio* de Castilla [...]”. Quizás el problema está en determinar lo que significa “región”, pues, si no, no se explicaría el contraste entre las palabras citadas y lo que sólo muy pocos años después nos dice Covarrubias, quien, además de informarnos de su antigüedad, nos da una descripción muy significativa: “es una sogá fuerte y doblada que se echa sobre alguna viga del techo y subiéndose en ella una persona, las demás la bambolean de una parte a otra, y en el Andalucía es juego común de las moças y la que se columpia está tañendo un pandero y cantando” (el subrayado es nuestro) (COVARRUBIAS, s.v. *columpio*)

Fundamentalmente del dominio oriental es *mecedor*<sup>40</sup>, con diversas variantes fonéticas como *mexedor*<sup>41</sup>, *mercedor*, etc.; *meceder* y

---

<sup>39</sup> También aparece, aunque menos *frecuentemente* columbio, circunscrita a la zona central andaluza (Co 100, Co 103, Co 605; Ma 302; J 306). Según COROMINAS Y PASCUAL (1980-91, s.v. *columpiar*), estaríamos ante un derivado del verbo *columpiar*, leonesismo que entraría en castellano partiendo de *columbiar* como término marítimo para 'zambullirse', junto con otros tantos leonesismos marítimos. La justificación del leonesismo en este caso es de carácter puramente fonético: la “inexistencia” en castellano del grupo *-mb-*, que parece por sí solo poco convincente. Lo que no quita que pueda considerarse como tal, precisamente la ubicación dentro de Andalucía permite pensarlo.

<sup>40</sup> Que confirma la idea del literato granadino. En la tercera acepción del *DRAE*, s.v., aparece como sinónimo de *columpio*, sin ninguna otra información.

<sup>41</sup> Respecto a las formas *mexer*, *mexedor*, etc. con sonido velar en vez de interdental GARCÍA SORIANO, 1980, habla de vulgarismos, mientras que NAVARRO CARRASCO, 1986, pág. 14 piensa que son aragonesismos. El problema está en que también se documentan, claro que con sonido aspirado, en el español de Canarias (ALVAR, M., 1976, m. 698)

variantes que implican el cruce de varias como *mecendero*, *mecerendero*, *milicindero*, *mexerendero*, etc. En el nordeste de la provincia de Huelva y en Real de la Jara (Se 301) aparece también un derivado de *mecer*, la variante prefijada y con cambio de sufijo *remecedero*<sup>42</sup>.

Pero además, en la Andalucía occidental se documentan otras voces que el DRAE no recoge, o bien no con el significado que aquí tenemos, a pesar de su extensión en algunos casos también por otras zonas del dominio hispano. Así:

*Bamba* se da en varios pueblos de la provincia de Sevilla<sup>43</sup> y en el colindante Puerto Serrano (Ca 200). ALCALÁ VENCESLADA (s.v. *Bamba*) sí tiene en este caso clara su localización, pues dice: “Columpio o mecedero con tabla. (Es voz de la provincia de Sevilla)”<sup>44</sup>. COROMINAS y PASCUAL (s.v. *Bambolear*) la documentan en Cuba, Honduras, Andalucía y Salamanca. Para las tres primeras localizaciones se basan en TORO Y GISBERT (1920), que aporta un precioso ejemplo de Rodríguez Marín que no deja lugar a dudas<sup>45</sup>.

*Banza(d)ero* en Aroche (Hu 102) es posible que sea un derivado de *banzo*, por similitud de formas<sup>46</sup>. El DRAE, que recoge este término *banzo* sin localización, nos dice en su segunda acepción “cada uno de los dos largueros paralelos o apareados que sirven para afianzar un armazón, como una escalera de mano, el respaldo de una silla, etc.”

---

<sup>42</sup> El DRAE y M<sup>a</sup> MOLINER documentan sólo la forma verbal *remecer*. Pero *remecedero* 'columpio' y otras variantes de *mecer* se documenta también en el español de Canarias (ALVAR, M., 1976, m. 698).

<sup>43</sup> Según el ALEA en Olivares, Bollullos de la Mitación, Pilas, el Viso del Alcor, La Puebla del Río, Los Palacios, Los Molares, Castilblanco de los Arroyos. Los resultados de las encuestas amplían a El Arahal.

<sup>44</sup> Es curioso cómo usa para la definición la forma más general en la zona occidental y oriental respectivamente

<sup>45</sup> *La niña que está en la bamba / parese una candileja / y las dos qu' están mesiendo / son dos arcusiyas biejas*. Rodríguez Marín, Cantos IV, pág. 290. También M. Roperero recoge otros ejemplos del uso de este término en las coplas populares y en el flamenco (ROPERO, M., 1989, págs. 107-108).

<sup>46</sup> No hay que retroceder demasiado en el tiempo para recordar los columpios de zonas rurales hechos con dos troncos verticales clavados en tierra y uno horizontal superpuesto del que pendía la sogá. Claro que también podríamos pensar en un posible *balanceadero*, pero no hay derivados de este tipo en la zona ni para columpio ni para *balancín* (ALEA, m. 1526).

Podría tratarse de un leonesismo o un occidentalismo (se documenta también en gallego-portugués, según COROMINAS y PASCUAL, s.v.) que llega incluso hasta el sur onubense con el significado de “brazo de un sillón”, igual que en Salamanca.

*Surrubia(d)ero* en Encinasola (H 100) presenta aún más dificultades de interpretación, al ser forma única, por las transformaciones fonéticas, e incluso semánticas, que ha podido sufrir. Tal vez podría pensarse en un derivado de SURRIPERE 'deslizarse debajo de algo', que ha dejado diferentes derivados, sobre todo en portugués.

Las encuestas nos confirman, por un lado la vitalidad de *columpio* en esta zona, por otro el mantenimiento de *bamba* incluso en otras localidades no encuestadas en el *Atlas Lingüístico*. Pero además aparecen dos términos nuevos, uno es *balancín*<sup>47</sup> (en San José de la Rinconada y Sevilla); *el otro es hamaca*, que ha sido la respuesta dada por varias informantes sevillanas y una de Hinojosa del Duque (Córdoba). Ello significa que el indoamericanismo, que, como se sabe, ya aparece en el Diario de Colón y lo recoge Nebrija en seguida, se usa en diferentes zonas andaluzas (que habría que determinar con más exactitud) con un significado especial, y, además, que esa ampliación de significado se ha dado aquí, al igual que al otro lado del Atlántico (MORÍNIGO, M., 1993). Lo que ya no podemos saber con seguridad es si han sido procesos independientes en cada uno de los dominios o no<sup>48</sup>.

#### **Hucha** (m. 1505)

También en este mapa del *ALEA* encontramos una Andalucía bastante uniforme en cuanto a las respuestas, con amplio dominio del arabismo *alcancía* (y variantes fonéticas). Sólo en algunas localidades aparece junto con *hucha* (por ejemplo Cádiz; J 103: Baños de la Encina) como sinónimos. Y muy pocos son también los casos de *hucha* sólo (J 101: Santa Elena; Al 401. Tahal). En una zona muy

---

<sup>47</sup> En el *DRAE* s.v. *balancín* 3. “en los jardines, playas, terrazas, etc. asiento colgante cubierto de toldo”. También el *ALEA* dedica un mapa a *balancín* (m 1526); sin embargo el rasgo que diferencia la oposición *columpio* / *balancín*, al menos en estos chicos, ha dejado de tener pertinencia significativa.

<sup>48</sup> A favor del origen americano habla la existencia en aquella zona de *hamaquear* 'mecer'.

concreta encontramos la forma *bucheta* (H 100: Encinasola; H 200: Cumbres de San Bartolomé), probablemente derivado de la variante anticuada *bucha* (DRAE, s.v.), o bien con cambio semántico desde *bucheta* 'bujeta'<sup>49</sup>.

Sin embargo, lo más significativo en este caso es cómo las nuevas generaciones están cambiando la situación. Los resultados de las encuestas - y sabemos que son provisionales y de una zona concreta - dicen que el 61% de los alumnos universitarios usan *hucha*; el 31% utiliza o puede utilizar *hucha* y *alcancia* (algunos indican que ésta es forma más antigua) y poco más del 7% usa sólo *alcancia*.<sup>50</sup> Entre los alumnos de COU tenemos un 84% que usan *hucha* y un 16% dieron una respuesta doble: *hucha* y *alcancia*, pero matizan que esta última no la utilizan. Ello quiere decir que la antigua uniformidad léxica va a seguir existiendo, pero con un cambio de significado, motivado por factores extralingüísticos de todos conocidos como son los medios de comunicación oral de fuerte influencia en el lenguaje infantil.

### **Las bolas** (m. 1421)

El término más comúnmente utilizado en todo el dominio lingüístico, pero sobre todo en la zona oriental, es el común con el español *bolas*<sup>51</sup>. Junto a él encontramos otras formas, generalmente derivadas de *bola*, que también se utilizan en español con el mismo significado, como *bolinche* (DRAE s.v.) y la variante *boliche* (no documentada con ese significado). Ambas son características de la mitad oriental de la provincia de Huelva; mientras que otros derivados como *bolillos* y *bolicas* las encontramos en localidades de las provincias orientales (Jaén y Almería).

Como resultado de las influencias de las lenguas de adstrato tenemos además *bolindro* (localizada en varios pueblos del oeste onubense) y *bolindre* (de mayor extensión, por el norte penetra en las provincias de Sevilla y Córdoba y por el sur ocupa casi toda la

---

<sup>49</sup> Con el mismo significado 'hucha' recoge VIUDAS (1980) el término en Salvatierra de los Barros y Mérida, o sea en la zona extremeña fronteriza.

<sup>50</sup> Casi todos procedentes de pueblos pequeños, como Arahal, Castilblanco de los Arroyos, es decir de pueblos donde, por ejemplo, también se mantiene *niña del ojo* frente a *pupila*.

<sup>51</sup> El DRAE, s.v. *bola* 4 recoge: "Canica. U. m. en pl."

provincia de Cádiz)<sup>52</sup>, ambas procedentes del portugués, como ya señaló ALVAR (1963 y 1991, 8), la primera, *bolindro*, es la variante dialectal algarvía de las formas generales portuguesas *belindre*, *belindro*, lo que explica su mayor difusión en la provincia de Huelva.

En el sur de la provincia de Cádiz, concretamente en Facinas y Algeciras encontramos *meblis*<sup>53</sup>. Se trata de un anglicismo utilizado en toda la zona del Campo de Gibraltar, probable adaptación del inglés *marbles* 'mármol', 'canica'.

Los resultados de las encuestas no son uniformes. Para los alumnos de COU la respuesta general es *canicas*<sup>54</sup>, aunque hay que diferenciar por sexos, pues un grupo de ellos, todos varones, como era de esperar, utilizan *bolas* y *canicas*. Entre los universitarios y sin diferenciación significativa por sexo, todavía pervive en parte la variedad reflejada en el *ALEA*. Casi la mitad (47%) dieron también como única respuesta *canica*; un 18% respondió *bolas* (la mayoría procedentes de pueblos); otro 18% da una respuesta doble: *canicas*, *bolas*; un grupo pequeño (casi 4%) responde *bolinches*, *canicas*; un alumno de Algeciras dice utilizar *canicas* y *meblis*<sup>55</sup> y sólo tres mantienen las formas occidentales como únicas respuestas: *bolindres* (dos informantes femeninas, una de Hinojosa del Duque -Córdoba- y otra de Sanlúcar de Barrameda -Cádiz) y *bolindro* (un informante de Cartaya -Huelva), coincidiendo con la que aparece en su zona -los pueblos no fueron encuestados- en el *ALEA*.

## CONCLUSIONES

---

<sup>52</sup> Es también la que encontramos utilizada en extremeño (VIUDAS, 1982) y la que aparece recogida en el *DRAE*, aunque sin localización, al igual que en ALCALÁ VENCESLADA.

<sup>53</sup> Variando la pronunciación, en Facinas (Ca 601) *meble*, en Algeciras (Ca 602) *mebli*. En las dos localidades alternando con otras formas: *bolas* y *bombas* respectivamente

<sup>54</sup> Forma que en ningún lugar aparece en el *ALEA*; en español es de introducción tardía (1884) y, según COROMINAS y PASCUAL, s.v., habría entrado por conducto del vasco y sería característica del norte peninsular, arag., vize., santand., ast. y también mejicana. Es la misma localización dialectal que le atribuye TORO Y GISBERT (1920 y 1921, vol. VII, págs. 452-453).

<sup>55</sup> Lo que podría indicar que la forma *bombas* registrada en el *ALEA* tiende a desaparecer.

Si recapitulamos lo observado a través de los mapas podemos corroborar muchos de los datos que apuntábamos al principio. Así, junto a una relativa unidad léxica como la que se observa en los mapas correspondientes a la *pupila* (1205) o a *hucha* (1505), encontramos también ejemplos de una gran variedad que se manifiesta a través de sinónimos; en unos casos se trata de sinónimos geográficos, de mayor o menor extensión dentro del dominio lingüístico, como ocurre con *legaña*, *pitarra*, *segaña* (m. 1202); otras veces nos encontramos con variantes de tipo social (muy escasas en el ALEA, pues no era ese su objetivo) de manera que en el mapa correspondiente a *legaña* (1202) el informante de Ma 302 responde *legaña* y añade que “legaña es propio del habla fina”, y desde luego no faltan sinónimos de carácter expresivo donde se deja ver la capacidad del hablante (andaluz?) para expresar mediante metáforas, símiles etc. sentimientos de los más variados tipos, como vemos, por ejemplo, en la cantidad de formas recogidas para designar el concepto de *tacaño*, unas coincidentes con el español general<sup>56</sup>, otras características (aunque no exclusivas) como *encogi(d)o*, *engurruñi(d)o*, *garduño*, *mangurrino*, etc.

En alguna ocasión hemos visto el fenómeno opuesto, o sea voces que se mantienen con un significado más antiguo: *cegajoso* 'legañoso', frente a las acepciones más moderna que esa voz ha ido tomando en el español general; o bien lo que se conserva es la forma más antigua: *lagaña* (aunque también tenemos *legaña*) que pasan a adquirir socialmente connotaciones peyorativas.

En cuanto a la distribución geográfica comprobamos que hay voces que dominan en determinadas zonas, como es el caso de *columpio* en la Andalucía occidental (Huelva, Sevilla, Cádiz y Córdoba e incluso pueblos limítrofes de Jaén) frente a *meceador* en la Andalucía oriental (Casi toda la provincia de Jaén, Málaga, Granada y Almería), aunque no exclusivamente allí (m. 1425), o *tartajoso* (zona occidental) y *tartamudo* (zona oriental).

Otras veces, sin embargo, la localización de los términos es más reducida. En líneas generales reflejan la influencia lingüística de los repobladores como es el caso de *luneta*, *lunilla* 'pupila' (m 1205) en la zona oriental y también el contacto, antiguo o más reciente con

---

<sup>56</sup> El *Diccionario Espasa de sinónimos y antónimos* (Madrid 1996<sup>4</sup>) recoge como sinónimos de *tacaño* los siguientes términos: *agarrado*, *cicatero*, *roñoso*, *interesado*, *avaro*, *mezquino*, *miserable*.

hablantes de otras lenguas como *bolindro*, *bolindre* en Andalucía occidental, o *mebli* en el Campo de Gibraltar (m. 1421) e incluso *hamaca* en Sevilla y su área de influencia, como reflejo de su contacto permanente con América. Claro que a veces nos sorprenden portuguesismos o al menos occidentalismos localizados en zonas donde en principio no serían tan esperables, como *tartamelo* en la provincia de Córdoba (m. 1300), o formas consideradas como orientales en zona occidental, como *pitarra* en Se 308 (m. 1202) y *pitarroso* en Se 308 y H 200, H 202 (m. 1203), o derivados de *mecer*: *mecedero*, *remecedero*, en el nordeste onubense (m. 1425), etc.

Significativos son también los resultados obtenidos en las encuestas, pues aún teniendo en cuenta que la mayoría de los informantes pertenecen a un dominio urbano y socialmente “cultos”<sup>57</sup>, podemos entrever cierta tendencia hacia una mayor uniformidad léxica, o, si se prefiere, una mayor “conformidad” con el español general (por llamarle de alguna manera), sobre todo entre los más jóvenes y generalmente sin diferencias considerables de sexo, tal como veíamos en la extensión de *hucha*, frente al arabismo *alcancia*, o en *canica* sustituyendo a las respectivas variantes diatópicas *bolindre*, *bola*, etc. Sin embargo ellos nos han proporcionado también algunos de los arcaísmos más significativos, por ejemplo, *gumia* con sus dos acepciones 'tragón' y 'tacaño', no documentadas, que sepamos, en Andalucía, o el desplazamiento significativo de *hamaca* 'columpio'. También las nuevas generaciones nos demuestran, como era lógico, que continúa viva la tendencia a dotar a las voces ya existentes de acepciones nuevas, generalmente con finalidades expresivas, tal como ocurre, entre otras, en *ratero*, *uña* y en la ya aceptada académicamente *rata*, todas en la misma línea. Y por supuesto sólo a través de nuevas encuestas y estudios de hablas locales podremos saber las valoraciones diastráticas que los andaluces dan a los diferentes sinónimos utilizados, como el visto con *lagaña* y *legaña*, e incluso humorísticas o con otros matices, como por ejemplo *tartaja* / *tartajoso*.

---

<sup>57</sup> Aunque los modos de hablar y el vocabulario de algunos estudiantes universitarios poco han variado de los de sus padres o sus abuelos, considerados incultos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1951): *Vocabulario Andaluz*, Madrid, Gredos
- ALMEIDA, J., SAMPAIO, A. (1996): *Dicionário da língua portuguesa*, Oporto, Porto editora.
- ALONSO, A., ZAMORA VICENTE, A., CANELLADA, M<sup>a</sup> J. (1950): “Vocales andaluzas. Contribución al estudio de la fonología peninsular”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. IV, págs. 209-230.
- ALVAR, M. (1964): “Estructura del léxico andaluz”, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, vol. XVI.
- ALVAR, M. (1991, 5): “El Atlas lingüístico-etnográfico de Andalucía”, *Estudios de Geografía Lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ALVAR, M. (1963 y 1991, 8): “Portuguesismos en andaluz”, *Estudios de Geografía Lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ALVAR, M. (1976): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de las Islas Canarias*, Cabildo Insular de Gran Canaria.
- ALVAR, M., LLORENTE, A. SALVADOR, G. (1961-74): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, Granada, Universidad de Granada. Citado *ALEA*.
- ALVAR, M., LLORENTE, A. BUESA, T., ALVAR, E. (1979-80): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y La Rioja*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Citado *ALEANR*.
- ÁLVAREZ GARCÍA, M. (1985): “Contribución al estudio de los aragonesismos en las hablas de la Andalucía oriental”, *Archivo de Filología Aragonesa*, vol XXXVI-XXXVII, págs. 377-386.
- ANDOLZ, R. (1984): *Diccionario aragonés*, Zaragoza.
- ARIZA, M. (1992): “Lingüística e historia de Andalucía”, *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, vol. II, págs.15-33.
- BAZ, J. M<sup>a</sup> (1967): *El habla de la tierra de Aliste*, Anejo LXXXII de la *Revista de Filología Española*.
- CAVILLA, M. (1978): *Diccionario yanito*, Gibraltar.
- COROMINAS, J., PASCUAL, J. A. (1980-1991): *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos.
- CORRALES ZUMBADO, C., CORBELLA, D., Y ÁLVAREZ, A. (1992): *Tesoro Lexicográfico del Español de Canarias*, Madrid, Real Academia.
- COVARRUBIAS, S. DE (1977): *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, Madrid, Ediciones Turner.
- FERNÁNDEZ SEVILLA, J. (1975): *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- FIGUEIREDO, C. DE (1937): *Novo dicionário da língua portuguesa*, Lisboa, Livraria Bertrand.

- GARCÍA MARTÍNEZ, G.(1946): “El habla de Cartagena y sus aldeaños marítimos”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. II, págs. 458-473.
- GARCÍA SORIANO, J. (1980): *Vocabulario del dialecto murciano*, Murcia, Editora Regional de Murcia.
- GARULO, T. (1983): *Los arabismos en el léxico andaluz*, Madrid, Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- MACHADO, J. P. (1967): *Diccionario Etimológico da Língua Portuguesa*, Lisboa.
- MENDOZA ABREU, J. (1985): *Contribución al estudio del habla rural y marinera de Lepe (Huelva)*, Huelva, Diputación Provincial.
- MIGUÉLEZ RODRÍGUEZ, E. (1993): *Diccionario de las hablas leonesas (León, Salamanca, Zamora)*, León.
- MOLINER, M.<sup>a</sup> (1967): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- MONDÉJAR, J. (1970 Y 1994): *El verbo andaluz, formas y estructuras*, Madrid, CSIC y Málaga.
- MORÍNIGO, M. A. (1993): *Diccionario del español de América*, Madrid, Anaya & Mario Muchnik.
- NAVARRO CARRASCO, A. I. (1986 a): “Orientalismos en andaluz”, *Español Actual*, vol. 45, págs. 5-25.
- NAVARRO CARRASCO, A. I. (1986 b): “Distribución del léxico dialectal del ALEA”, *Español Actual*, vol. 45, págs. 59-80.
- NAVARRO TOMÁS, T., ESPINOSA, A., R.-CASTELLANO, A. (1933): “La frontera del andaluz”, *Revista de Filología Española*, vol. XX.
- NEBRIJA, E. A.(1495): *Vocabulario español-latino*, edición de la Real Academia Española, Madrid 1989.
- PALENCIA, A. DE (1957): *Universal vocabulario de Alfonso de Palencia*, Madrid, Real Academia Española, edición de J. M. Hill.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): *Diccionario de Autoridades*, Madrid, Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1996): *Diccionario Escolar*, Madrid, Espasa
- ROPERO, M. (1989): *Estudio sobre el léxico andaluz*, Sevilla, ediciones El Carro de la nieve.
- ROSAL, F. DEL (1992): *Diccionario etimológico*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, edición facsimilar y estudio de E. Gómez Aguado.
- SALVADOR, G. (1953): “Aragonesismos en el andaluz oriental”, *Archivo de filología Aragonesa*, V, págs. 143-155.

- SALVADOR, G. (1995): "Las hablas andaluzas en el panorama del español actual", *Actas del I Simposio regional de actualización científica y didáctica sobre "Literatura culta y popular en Andalucía"*, Sevilla, Asociación Andaluza de Profesores de Español.
- TAGLIAVINI, C. (1949): "Di alcune denominazioni della `pupilla'", *Annali Istituto Orientale di Napoli*, vol. III, págs. 341-378.
- TERREROS, E. DE(1987): *Diccionario Castellano con las voces de ciencias y artes*, Madrid, Arco-Libros.
- TORO Y GISBERT, M. DE (1920): "Voces andaluzas o usadas por autores andaluces que faltan en el diccionario de la Academia", *Revue Hispanique*, vol. XLIX, págs. 313-647.
- TORO Y GISBERT, M. DE (1920 y 1921): "Reivindicación de americanismos", *Boletín de la Real Academia Española*, vol. VII, págs. 290-317 y 443-471 y Vol. VIII, págs. 409-441 y 481-514.
- VIUDAS, A. (1980): *Diccionario extremeño*, Cáceres, universidad de Extremadura.

## LA ECOLOGÍA DIALECTAL COMO MÉTODO DE DIAGNOSTICO SOCIOLINGÜÍSTICO EN EL AULA

*Ramón Morillo-Velarde Pérez*

### 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación del conocimiento del andaluz a los *curricula* de los niveles no universitarios de enseñanza (DE LAS HERAS, 1989, 1992, y 1995), obedece en mi opinión, a dos motivos distintos, aunque íntimamente relacionados: uno de carácter político y otro meramente pedagógico.

Desde el punto de vista político, tal incorporación no es sino la asunción del mandato estatutario contenido en el art. 12.3.2, por el que se fija como objetivo de la Comunidad Autónoma Andaluza, entre otros, el de “Afianzar la conciencia de identidad Andaluza a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad”.

En perfecta consonancia con esto, el Decreto por el que se establecen las enseñanzas de Bachillerato en Andalucía reconoce entre sus propios objetivos, en las mal llamadas asignaturas “Lengua castellana y literatura I y II”, los de “Conocer la naturaleza e interrelación de los elementos componenciales de los distintos niveles de la lengua castellana -y los hablantes andaluces, de su propia modalidad lingüística Andaluza-”; Expresarse en condiciones comunicativas variadas (...), oralmente y por escrito, con corrección y coherencia -haciendo los hablantes andaluces uso de su modalidad lingüística Andaluza”; y, por tercera vez: “Admitir la realidad plurilingüe española y respetar el uso de las diversas manifestaciones lingüísticas aumentando, en su caso, su autoestima como hablante de la modalidad Andaluza”.

No obstante lo cual, el modo como en el citado Decreto (que, por lo demás suele repetirse en la legislación relativa a otros niveles de enseñanza) se refiere a su objetivo suscita algunas dudas sobre un aspecto creo que nada irrelevante, sobre todo porque en las tres referencias al andaluz parece percibirse un proceso de progresiva generalización, pasando de hablar de “su propia modalidad Andaluza” a suprimir el adjetivo “propia” para dejar sólo “su modalidad Andaluza” y referirse finalmente a “la modalidad Andaluza” y ello implica una cierta ambigüedad en la determinación de la realidad referida por dichas expresiones, que puede ser muy distinta según el polo de abstracción en el que nos situemos y significar todas y cada una de las modalidades posibles del andaluz o una hipotética modalidad estándar o reconocida como tal por antonomasia, posibilidad ésta que no creo útil ni viable para el caso andaluz.

Es preferible, pues, atenerse a la literalidad del mandato estatutario y seguir pensando que, desde el punto de vista político, el interés por incorporar la enseñanza del andaluz en tales niveles ha de obedecer básicamente al deseo de difundir el conocimiento de la realidad lingüística Andaluza tal como ella es, sin añadidos, ni postizos normativos inútiles.

Desde un punto de vista meramente pedagógico tal incorporación obedece a un principio general de la pedagogía moderna que sostiene la necesidad de contextualizar todo proceso de aprendizaje, inscribiéndolo en el entorno en el que se produce y ello, aplicado al caso que nos ocupa, ofrece una doble ventaja: por una parte se convierte en una vía excelente de dar cumplimiento a lo que el estatuto de autonomía se propone en relación con el andaluz; y, por otra, permite un replanteamiento en la enseñanza de la lengua española para hacerla a partir del vernáculo del alumno, ensanchando su competencia progresivamente.

Este planteamiento tropieza, sin embargo, con una dificultad práctica de cierta envergadura: para programar adecuadamente una enseñanza de la lengua española basada en estos principios es preciso un exacto conocimiento de la realidad lingüística del entorno, para lo cual resulta imprescindible dotar a los docentes de un instrumento de diagnóstico que les permita analizarlo.

Es cierto que las disciplinas que tradicionalmente se vienen ocupando de estos temas ponen a disposición de cualquier interesado

una amplia gama de medios de análisis de situaciones lingüísticas particulares, aunque, como hemos de ver, los objetivos con que tales acercamientos están diseñados no siempre los hacen adecuados para otros fines. No será, pues, inútil revisar algunos de los principales métodos que la moderna lingüística pone a nuestro alcance desde el punto de vista de su eficacia para el propósito que nos ocupa, señalar sus ventajas e inconvenientes, y finalizar con una propuesta distinta, susceptible de ofrecer para ello un mejor rendimiento.

## 1. EL MÉTODO DIALECTAL

Cronológicamente, el primer aparato conceptual susceptible de ser utilizado en el análisis de las particularidades lingüísticas de un entorno geográfico concreto es, sin lugar a dudas, el método dialectal, demasiado conocido para detenerse aquí en pormenores sobre su naturaleza, aunque sí quiero hacer una precisión terminológica. Con la expresión “método dialectal” me estoy refiriendo únicamente a unos presupuestos teóricos de análisis de la variación lingüística desde un punto de vista histórico y geográfico, y no a lo que, con el mismo nombre, viene propugnando Jerónimo de las Heras desde hace algunos años como forma de enseñar la lengua española en la escuela, refiriéndose a la necesidad de una enseñanza contextualizada y realizada partiendo siempre del vernáculo de los discentes, propuesta con la que, como ya habrá quedado claro, estoy plenamente de acuerdo y a la que esta ponencia quiere ser una pequeña contribución.

Por método dialectal entiendo el análisis de las diferencias existentes en la implantación de una lengua dada, consecuencias de la diversidad histórica y geográfica que en ella se produce. Este método, por su origen y finalidad, es básicamente un método comparativo (COSERIU, 1981) y exige, por tanto, una base homogénea con la que operar. Esto explica que, a lo largo de su historia, la dialectología tradicional haya ido precisando los requisitos metodológicos necesarios para garantizar la homogeneidad de sus datos, según puede comprobarse en la monumental obra de SEVER POP (1950) y, entre ellos, figura de manera destacada, el tipo de informante con el que se trabaja, al que deliberadamente se selecciona entre los hablantes de menor nivel sociocultural y, generalmente de edad avanzada, exigiéndosele además haber tenido un escaso contacto con otras modalidades lingüísticas. Tan exigentes criterios de selección no son, por supuesto, gratuitos:

obedecen a los principios básicos que rigieron la constitución de la dialectología como disciplina científica, nacida al amparo de los presupuestos neogramáticos sobre el cambio lingüístico y la naturaleza de las leyes fonéticas.

En efecto, el estudio de los dialectos fue consecuencia de la necesidad de explicar la cantidad de excepciones que a cada paso surgían a leyes fonéticas que se pretendían “naturales” para salvaguardar el principio de que “todo sonido se comporta igual en igualdad de circunstancias”. Desde ese punto de vista, ante sonidos que presentaban comportamientos anómalos sólo podía haber la explicación de que se habría producido una variación en las circunstancias. Dicho de otro modo, un buen número de aparentes excepciones a ciertas leyes fonéticas podían explicarse porque determinados sonidos o grupos de sonidos obedecían a leyes fonéticas diferentes aun dentro de la misma lengua, lo que exigía postular la existencia de núcleos lingüísticos menores en el seno de la misma lengua, caracterizados por presentar un subconjunto parcialmente diferente de leyes fonéticas que explicaría su diferente evolución con respecto a la “lengua general”. El resultado de tales subconjuntos de leyes fonéticas constituiría los llamados “dialectos”, cuya existencia habría de quedar demostrada si se podía demostrar la precisa y coincidente distribución geográfica del conjunto de fenómenos que lo apartan de la lengua a la que se subsume, lo mismo que la existencia de la lengua viene determinada por la coexistencia en un mismo espacio geográfico del conjunto de leyes fonéticas que las separan de otras lenguas vecinas o emparentadas.

De este modo se explica que el problema de los límites dialectales fuera el auténtico caballo de batalla de la dialectología científica en los primeros años de su desarrollo, y que para resolverlo terminara por dar con lo que ha sido y es su método por excelencia: la cartografía lingüística, la forma más rápida de poder comparar los fenómenos lingüísticos y determinar su extensión y límites. Como, por otra parte, los intentos de delimitación dialectal se hicieron bajo la idea no del todo falsa de que tales dialectos se encontraban en peligro de desaparecer por la extensión de las lenguas de cultura, se intentó recoger los datos entre aquellos hablantes menos expuestos a su influjo y que, por tanto, mejor podían conservar una hipotética “pureza dialectal”.

La esencia del método dialectal es, pues, dar cuenta de una variación que se produce “en ausencia” y que, por tanto, sólo es tal desde el punto de vista de la lengua histórica, cuya determinación exige el cotejo con otras variedades emparentadas o vecinas, al par de con el estándar lingüístico. Precisamente el no tener esto claro hace inútiles no pocas monografías dialectales en las que se toma por dialectal todo aquello que no pertenece al estándar, confundiendo lo dialectal con lo simplemente vulgar o coloquial.

En resumidas cuentas, lo que invalida el método dialectal para el diagnóstico que ha de realizar el docente de lengua española como tarea previa a la programación de su materia es la necesidad de comparar los resultados de su análisis, para que estos adquieran valor dialectal, con otros ámbitos geográficos, así como la particular selección de hechos lingüísticos que ello supone, por más que el conocimiento del contexto dialectal de los fenómenos con que se encuentre sea obligado para su correcta evaluación en el terreno en que éste debe moverse, pero obliga a abstraer la variación interna de motivación sociocultural o estilística, comportándose como si cada espacio geográfico fuera rigurosamente monolectal, situación que, en la actualidad, puede considerarse sólo puramente teórica e inexistente por naturaleza en la escuela, donde, tarde o temprano, el niño ha de ser enfrentado a la lengua estándar. El método de diagnóstico ha de ser, pues, un método capaz de dar cuenta de la variación lingüística “en presencia” y susceptible, además, de poderla explicar de manera más refinada que el simple recurso al concepto de “polimorfismo” (ALLIÈRES, 1954) con que la dialectología de corte tradicional etiqueta la concurrencia de formas para expresar idénticos contenidos lingüísticos.

## 2. LOS MODELOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Si en la dialectología tradicional no puede el profesor encontrar el auxilio que necesita, al menos de manera completa, se impone el recurso a esa perspectiva teórica que desde hace ya bastantes años le viene disputando el campo de estudio de la variación lingüística y que justamente se arroga entre sus méritos el haber propuesto algunos modelos teóricos capaces de explicar los procesos de variación inherente que los hablantes pueden introducir en los decursos que

emiten o, lo que no es nada desdeñable, comprender en los que oyen: me refiero, claro está, a la sociolingüística, sobre todo en su vertiente conocida como sociolingüística urbana o “variacionista”.

Hay un aspecto en el que, por principio, este planteamiento se manifiesta claramente superior al estrictamente dialectal: la sociolingüística no contempla ningún tipo de restricciones sobre los informantes con los que trabaja, antes al contrario, encuentra en la variedad de ellos sus principios constitutivos, en la medida en que considera que el llamado “polimorfismo” por los dialectólogos, la “variación libre” de los estructuralistas “o las “reglas opcionales” de la gramática transformativa son, de hecho, variaciones condicionadas por factores contextuales, socioculturales o situacionales y se plantea como objetivo básico correlacionar las variables lingüísticas con variables de esta naturaleza, para lo cual debe forzosamente investigar informantes de todo tipo.

Dos son los modelos sociolingüísticos que, para el fin que nos interesa, son dignos de considerar: el variacionista de Labov y sus seguidores, y el llamado “modelo dinámico” o de “escalas de implicación”.

El modelo laboviano es el producto de los sucesivos refinamientos de las observaciones iniciales de Labov sobre la incidencia de las actitudes sociolingüísticas de los hablantes y de la estratificación sociocultural de las comunidades en la variación lingüística, lo que le llevó a formular la hipótesis de la interrelación existente entre ambas mediante la variación de carácter diafásico, esto es, por medio de la variabilidad que los hablantes son capaces de introducir en sus discursos en función del grado de vigilancia del mismo en el momento en que hablan, que tenderá a acercarse o alejarse hacia la variedad reconocida como “de prestigio”. Para dar cuenta de esta variación imaginó un modelo matemático al que llamó “regla variable” (LABOV, 1963, 1966 Y 1977 Y LÓPEZ MORALES, 1989).

Una regla variable es básicamente una regla generativa normal de las llamadas por la primera gramática generativa (CHOMSKY, 1957 [1974]) “reglas de derivación” (del tipo  $X \rightarrow Y/AXZ$ , que se lee X debe reescribirse como Y en el contexto XYZ). Una regla así enunciada sería una regla “categórica”, esto es, de obligado cumplimiento en todas las situaciones posibles en que aparezca la secuencia XYZ. Sin embargo, la gramática generativa admitía la posibilidad de que

determinadas reglas no se aplicaran siempre, reglas que entonces denominaba “opcionales”. Lo que ya no podía explicar la gramática generativista ortodoxa es cuándo, por qué y cómo se aplica una regla opcional. Y eso es justamente lo que pretende el mecanismo de la regla variable: afectar a toda regla opcional de un cuantificador que indique el índice de probabilidad de aplicación de la regla teniendo en cuenta el conjunto de factores (lingüísticos y extralingüísticos) que inciden en ella. Para eso se ha de partir del recuento de tales factores y calcular dicho peso específico por medio de diversas operaciones matemáticas, que dan lugar a distintas versiones de la regla variable: desde el llamado “modelo aditivo” en el que el cálculo se realiza por simple adición o sustracción de los valores asignados a cada factor, hasta modelos más refinados y complejos como el logístico, pasando por los multiplicativos, positivo y negativo, en cuyos pormenores no podemos detenernos ahora (VID. CEDERGREN Y SANKOFF, 1974; ROUSSEAU Y SANKOFF, 1978, SANKOFF, 1988 Y LÓPEZ MORALES, 1989).

En cualquier caso, la introducción de un mecanismo como el de la regla variable supone introducir una modificación de largo alcance en el sistema chomskyano. En efecto, la regla variable convierte un recuento estadístico de actuaciones de algunos hablantes en una predicción del comportamiento de la totalidad de ellos. Esto quiere decir que una gramática generativa que incorpore reglas de este tipo ya no podrá ser considerada como el modelo de la competencia ideal de un hablante oyente también ideal, sino que pasa a ser el modelo de la competencia de una comunidad lingüística.

Es cierto que esta transformación salvaba en parte una de las críticas más duras que, en su momento se hicieron al modelo chomskyano, al que se reprochaba que la “competencia ideal de un hablante oyente también ideal” era un “ente de ficción” y su modelo un modelo vacío.

No es menos cierto, sin embargo, que el grado de realidad de la “competencia de una comunidad lingüística” es también dudoso, dado, que, por una parte, la competencia, por definición es individual y, por otro, el concepto resulta sumamente impreciso y, a la postre, poco eficaz para desarrollar apoyándose en él, una sociolingüística descriptiva válida. En principio, por comunidad lingüística hay que entender el conjunto de individuos que utilizan una misma lengua (GIMENO MENÉNDEZ, 1990). HOCKETT (1971) sostiene que cada

lengua determina una comunidad lingüística, pero, como ya advirtió BLOOMFIELD (1933) ello es condición necesaria, pero no suficiente, ya que la comunidad lingüística exige además que se produzca una interrelación entre los individuos por medio del habla. Este segundo aspecto introduce, sin embargo, un factor de distorsión, ya que la interrelación por medio del habla puede hacerse utilizando lenguas diferentes, como sucede en las comunidades bilingües o fronterizas. Por este motivo, la más reciente sociolingüística prefiere delimitar dos conceptos vecinos, aunque no necesariamente coincidentes: *comunidad idiomática*, constituida por aquellos individuos que tienen el mismo idioma, con independencia de que entre ellos exista interrelación por medio del habla o no; y *comunidad de habla* con que se designa a los individuos que se interrelacionan lingüísticamente, pertenezcan a la comunidad idiomática que pertenezcan. Como advierte S. ROMAINE (1982), los individuos que pertenecen a una comunidad de habla comparten además del código o códigos en los que se relacionan una serie de saberes lingüísticos relativos a las restricciones comunicativas y normas de comportamiento social, que se traduce en actitudes sociolingüísticas similares y similares patrones de variabilidad.

En los primeros tiempos de la sociolingüística se ha manejado como criterio descriptivo básico de una comunidad de habla su articulación en grupos socioculturales, de edad, sexo, grupo étnico, etc., intentando establecer una correlación entre tales grupos y las variables lingüísticas existente en dicha comunidad. Pero estos intentos conducían seguramente a una simplificación exagerada, tanto de los hechos lingüísticos como de los hechos sociales y, por ello, se ha tratado de reformular estas estructuraciones en términos más precisos, entre los que nos interesa destacar, por su utilidad para nuestro propósito, el concepto de “retícula social”, desarrollado por MILROY (1980 Y GIMENO MENÉNDEZ, 1990, págs. 34-55).

Una retícula social viene conformada por un pequeño grupo sociolingüístico que se interactúa y tiene capacidad de imponer un consenso lingüístico-normativo entre sus miembros. Se puede, así, establecer un índice de integración a una determinada retícula social que refleje, desde el punto de vista lingüístico, las relaciones entre el comportamiento individual y el colectivo. Cuando el individuo tiene lazos estrechos con una retícula social densa y cerrada tenderá a

aproximarse a los usos lingüísticos impuestos como normativos por dicha retícula social que, en el caso de retículas “normales” tenderá a coincidir con la norma vernacular, es decir, la modalidad lingüística propia de la zona geográfica más alejada del estándar. El aula no puede, sin embargo, considerarse una retícula social de este tipo, aunque pueda propiciar la existencia de alguna, sino una red de interacción débil, que, sin embargo, puede producir determinados cambios en el comportamiento lingüístico de sus integrantes que, en términos generales tenderán a aproximarse al estándar.

Toda comunidad de habla posee un “repertorio lingüístico” que está compuesto por el conjunto de variedades, desde el vernáculo al estándar, que se emplean generalmente en dicha comunidad y cuyo conjunto constituye el entramado de su competencia comunicativa. El mecanismo de la regla variable se presenta como una forma de predecir las opciones de esa competencia que los hablantes utilizan mediante un mecanismo estadístico y es ésta precisamente su gran debilidad y lo que lo invalida como método de diagnóstico en el aula. En efecto, el cuantificador de aplicación de una regla es, en última instancia, una media matemática de usos particulares y procede de hablantes que manifiestan comportamientos individuales muy diferenciados. Su valor descriptivo de un universo concreto está condicionado por la representatividad cuantitativa y cualitativa de la muestra estudiada y es, además, incapaz de predecir el comportamiento de hablantes concretos o de grupos aleatorios, en la medida en que éstos sólo por casualidad se ajustarán a lo que constituye la media del grupo.

Por otra parte, en su afán de correlacionar los hechos lingüísticos y los sociales, la sociolingüística diferencial o variacionista suele valerse de grupos predeterminados de hablantes que deslinda aplicando criterios puramente sociológicos, como el nivel sociocultural, el sexo, la edad, etc., sin embargo, nada garantiza que tenga que existir una correspondencia entre la fragmentación basada en tales criterios y la fragmentación lingüística que pueda existir en una comunidad lingüística, de forma que, en principio y desde un punto de vista puramente teórico, no existe ningún inconveniente para admitir que grupos humanos distinguidos en función de parámetros únicamente sociales puedan ser lingüísticamente idéntico y, viceversa, que grupos lingüísticamente diferenciados sean iguales desde el punto de vista social. La situación es análoga a lo que sucede en la fragmentación

geográfica de las lenguas donde, aunque en términos generales existe una correspondencia entre ámbitos geográficos y modalidades dialectales, no deja de reconocerse que entre ambos conceptos no existe una homología exacta y que la diversificación lingüística tiene su propia dinámica, no siempre coincidente con pautas geográficas predeterminadas.

En respuesta a esta insatisfacción se ha formulado el “modelo dinámico o de escalas de implicación” (DECAMP, 1977; BAYLEY, 1973 Y 1975 Y BICKERTON, 1975 Y 1981), inicialmente concebido para explicar la evolución de las *lenguas criollas* (aquellas lenguas producto de la evolución de los *pidgin*, o variedades simplificadas que adoptan para comunicarse hablantes de idiomas mutuamente ininteligibles en situaciones de colonización). Un *pidgin* carece de hablantes nativos, pero acaba por desarrollar una lengua criolla cuando es adoptado como lengua materna por distintos grupos sociales, adquiriendo las funciones básicas propias de una lengua natural. Tradicionalmente, la lingüística venía reconociendo la existencia, en aquellas situaciones en que una lengua criolla coexiste con la lengua de cultura de la que procede, de tres tipos de variedades posibles, fruto del contacto entre estándar y criollo: las *basilectales*, coincidentes con las formas criollas puras, las *acrolectales* que se identifican con las estándar y las *mesolectales*, con que se conoce a cualquier tipo de variedad intermedia entre ambas.

DECAMP (1977) sostiene que, en realidad, el cuadro es mucho más complejo de lo que se venía afirmando y que la simple división tripartita en basilecto, acrolecto y mesolecto es insuficiente, sobre todo, cuando se produce un proceso de “postcriollización”, es decir, cuando, por una extensión de la educación, se rompe el sistema rígido de estratificación social de las sociedades coloniales, iniciándose por parte de todos los grupos sociales un paulatino acercamiento hacia la lengua estándar en detrimento de las variedades puramente criollas. Este proceso progresivo de estandarización rompe los compartimentos estancos y genera un *continuum* lingüístico, en el que el paso del basilecto al acrolecto se produce de manera gradual e imperceptible, puesto que no son las condiciones de los distintos grupos sociales las determinantes de la integración en la lengua estándar, sino que ésta depende básicamente de las condiciones, interés y cultura de cada individuo en particular.

Existen dos importantes diferencias entre la consideración de la realidad como *continuum* lingüístico y la partición en variedades discretas del tipo basilecto-mesolecto-acrolecto:

1. Es imposible dividir un *continuum* en variedades discretas, tres o las que sean, puesto que cada rasgo lingüístico se puede presentar en un número ilimitado de variedades.

2. No se puede afirmar que las variedades mesolectales, muchas veces numerosas, sean el resultado de una mezcla fortuita de rasgos procedentes de los dos extremos del *continuum*. Por el contrario, distintas variedades se encuentran implicadas dinámicamente, en el sentido de que representan estadios sucesivos de un proceso que va desde el criollo hasta el estándar. Esta concepción permite unir la perspectiva diacrónica con la sincrónica, de forma que, en opinión de BICKERTON (1975), un corte sincrónico en la comunidad lingüística de la Guayana actual refleja un corte diacrónico de los últimos 150-200 años de su historia, con una patente evolución de algunos hacia el estándar, inferior en otros y virtualmente detenida en algunos.

Los autores del modelo dinámico sostienen que es válido no sólo para situaciones de posteriollización, sino para cualquier situación lingüística polarizada entre las modalidades vernaculares y estándar, que, en la actualidad son prácticamente universales, en la medida en que las actuales condiciones de vida ponen en contacto en casi todos los hablantes su modalidad propia con la lengua oficial. Por este motivo consideran poco apropiado distinguir hoy día en una comunidad lingüística dialectos o sociolectos, esto es, modalidades lingüísticas diferenciadas empleadas por grupos de hablantes determinados geográficamente o socialmente. Para ellos sólo tiene sentido el análisis de los hablantes individuales y, de ahí que hayan acuñado el término *lecto* para referirse a una variedad individual de una lengua. El habla, piensan, se realiza individualmente, y hasta la más superficial observación de una comunidad lingüística pone de manifiesto que individuos que poseen idénticas características sociales de edad, cultura, sexo o posición socioeconómica pueden diferir enormemente en su modo de hablar. Y es que los hablantes difieren también en experiencia, cultura, aspiraciones, personalidad, etc., o, lo que es lo mismo, ningún individuo se ajusta exactamente a lo que es la norma del grupo.

Teóricamente y, de acuerdo con estos presupuestos, si analizáramos el habla de todos y cada uno de los miembros de una comunidad idiomática, ésta se nos aparecería como un *continuum* de diferencias, hecho que, sin embargo, pasa desapercibido a los estudios variacionistas de corte laboviano, que se limitan a promediar las características lingüísticas de hablantes agrupados en ciertas categorías discretas. El resultado crea la falsa impresión de agrupamientos “discretos” de “dialectos”, en lo que no es sino un *continuum de lectos* individuales. En este sentido afirma Decamp que cualquier dialectólogo tradicional se escandalizaría justificadamente ante una fragmentación pretendidamente geolingüística que tomara exclusivamente como punto de referencia límites político-administrativos. Es como si, por poner un ejemplo cercano, alguien quisiera discernir los límites entre el seseo, el ceceo y la distinción oponiendo el número de hablantes sevillanos que sesea al que cecea y al que distingue y confrontándolos con porcentajes del mismo tipo en las otras siete provincias andaluzas. Al ser en cada caso los porcentajes distintos podría llegar a establecer, a partir de ello, ocho modalidades distintas del andaluz. Es obvio que la dialectología ni opera ni puede operar así, sino que, para trazar un límite lingüístico, trata sus datos como un espectro continuo al que fragmenta según su propia dinámica y no sobre la base de prejuicios geográficos ¿por qué, entonces, se pregunta Decamp, tiene el sociolingüista que establecer una correlación entre datos lingüísticos y categorías preconcebidas de edad, sexo, posición, educación, etc., intentando relacionar estas variables lingüísticas con datos no lingüísticos?

La perspectiva de Decamp y Bickerton implica el rechazo de las nociones de dialecto y sociolecto entendidos como conjunto homogéneo de fenómenos, en la medida en que supone una variedad lingüística usada por un grupo de hablantes y separada de otras por un haz de isoglosas. Tal situación, aunque teóricamente posible es más propia de situaciones del pasado que de un mundo moderno donde las comunicaciones son fluidas y rápidas y la mezcla de individuos procedentes de ámbitos diversos es algo cotidiano. Lo más frecuente hoy día en cualquier grupo medianamente numeroso es que nos encontremos con un grupo de “lectos”. Para dar cuenta de estas situaciones se podría elaborar una red de *isolectos*, es decir, variedades que únicamente difieren de otro isolecto por un sólo rasgo,

de modo que quedaran cubiertas todas las variaciones lógicamente posible de una lengua. Muchos de estos isolectos se realizarán por uno o más hablantes individuales, en un estilo determinados, otros podrán carecer temporalmente de realización efectiva, pero tales isolectos presentan entre sí una relación de “implicación” de cada uno con sus vecinos, constituyendo el total una red *polilectal* o, más precisamente, *panlectal*. Esto es, cada isolecto es una gramática individual que difiere de la anterior en que aplica una regla más y de la siguiente en que aplica una menos y, por tanto, cada isolecto implica todas las reglas que existen en los lectos anteriores más una y, a su vez, está implicado en el isolecto posterior del conjunto. La implicación además se entiende, tanto en sentido sincrónico, como en el diacrónico, es decir, el sentido de ordenación de los distintos lectos va implicando los más antiguos en los más nuevos, lo que constituye el aspecto “dinámico” del modelo de las escalas de implicación.

Si es cierto que este modelo subsana algunas de las deficiencias observables en el de la regla variable, no lo es menos que como método de diagnóstico, esto es, como medio de análisis de las modalidades lingüísticas que coinciden en un grupo de hablantes reducido y de extracción aleatoria en todos los parámetros sociales, salvo el de la edad, resulta también insatisfactorio por tres razones:

1. Desde el punto de vista lógico no se entiende muy bien qué se quiere decir con la expresión “todas las variedades posibles de una lengua”, dado que las variedades posibles de una lengua son teóricamente infinitas y, por ende, impredecibles.

2. Aunque la red *panlectal* se hiciera únicamente teniendo en cuenta todas las variantes dotadas de “historicidad”, es decir que se producen o han producido en algún lugar, estrato, estilo o tiempo de esa lengua, su utilización para describir unos cuantos lectos aislados sería antieconómica en la medida en que, o la red construida no podría estar ordenada por implicación y entonces difícilmente constituiría una red, o tendría que constar de muchos isolectos vacíos, inútiles para la descripción concreta que nos ocupa.

3. Aunque en la realidad objetiva de los hechos la lengua sea un *continuum* en el que resulta imposible distinguir unidades discretas, en la conciencia de los hablantes toda lengua es un conglomerado de unidades discretas y ello tanto en un plano interno (en el sentido en que, por ejemplo, el hablante segmenta el espectro sonoro en unidades

discretas o fonemas, que identifica con otras sólo parcialmente semejantes, etc.), como en el externo, en la medida en que cualquier miembro de una comunidad idiomática dada es capaz de identificar y clasificar a los otros hablantes por su procedencia geográfica, social, generacional, etc., recurriendo a sus diferencias lingüísticas.

Este tercer punto es extraordinariamente importante y revela una carencia que afecta, aunque no por igual, a ambos modelos sociolingüísticos y es que, en realidad, toda descripción de esta naturaleza debe incluir o, más precisamente, debe consistir en una descripción de la conciencia lingüística de los hablantes o, al menos, en las correlaciones que los hablantes establecen entre los hechos lingüísticos y los geográficos, sociales, generacionales, etc. En este sentido cabe destacar que el modelo diferencial o variacionista tiene presente la conciencia lingüística, pero sólo como elemento explicativo y no como objeto que hay que describir. Ahora bien, como está claro que sólo en la conciencia de los hablantes existen unidades discretas y como también es evidente que estas creencias “funcionan” social y lingüísticamente, está claro que es esa conciencia lo que debe constituir el objeto descriptivo inmediato de cualquier ciencia que se ocupe del análisis de la variación lingüística y de sus repercusiones sociales.

En este sentido es en el que proponemos el modelo que llamamos *Ecología dialectal* como superador de las limitaciones de los anteriores porque, como veremos después:

1. No exige requerimiento alguno en cuanto al número o la naturaleza de los individuos que con él pueden ser analizados.
2. Sólo tiene en cuenta datos reales y no todos los lógicamente posibles.
3. Trata de descubrir las repercusiones que los hechos lingüísticos presentan en la conciencia de los hablantes o, por ser más preciso, sólo contempla los hechos lingüísticos desde el punto de vista de la relación que mantienen con sus usuarios y de sus usuarios con ellos.

### 3. LA ECOLOGÍA DIALECTAL

El uso del término *ecología* en relación con el lenguaje se encuentra por primera vez, que yo sepa, en dos artículos de los Voegelin, uno de 1967, escrito en colaboración con Noel W. Schuzten, en el que utilizan el término para describir las relaciones existentes entre las

lenguas del territorio de Arizona y en el que lo restringen a situaciones de bi- o trilingüismo; y otro fechado en 1964, pero revisado con posterioridad a 1967, escrito sólo por los Voegelin, en el que se admite la posibilidad tanto de una ecología interlingüística, como intralingüística, entendiéndola como el análisis de la situación lingüística de un área geográfica precisa tomando como centro de interés no una lengua o una variedad lingüística, sino todas las lenguas o variedades copresentes en esa área.

Pero es a Heinar Haugen a quien debemos la formulación más acabada en un artículo publicado inicialmente en 1971 y que da título a la recopilación de trabajos de 1972, *The Ecology of Language*.

De principio conviene señalar que el sustantivo ecología referido al lenguaje sólo puede ser considerado una metáfora pedagógica. Nada hay, sin embargo, de extraño en ello, pues el recurso a la metáfora es tan común, o más, en el lenguaje científico que en el lenguaje poético. Cuando en el siglo XIX las teorías evolucionistas de Darwin elevaron a la biología al rango de paradigma científico de la época, los lingüistas hablaron sin ningún pudor de las lenguas como “organismos vivos”, susceptible de nacimiento, crecimiento, reproducción y muerte, y todavía nos quedan restos de ese recurso metafórico cuando seguimos hablando de “familias de lenguas”. Pero no por ello ignoramos que aunque tal metáfora es esclarecedora de ciertos aspectos del comportamiento lingüístico, no conviene extremar paralelismos si no queremos introducir graves deformaciones en nuestro concepto del lenguaje.

No sólo la lingüística decimonónica introdujo metáforas para referirse a los hechos lingüísticos: aunque hoy nos resulte tan habitual que ya nos pase desapercibida, el término “estructura”, que con tanta profusión empleamos, no es sino otra metáfora tomada del ámbito de la arquitectura. Y del mismo modo proceden otras ciencias como la propia biología, cuando partiendo del griego *oikos*, que significa “casa” ha acuñado la voz ecología para designar el estudio de las relaciones entre un organismo y el entorno en que habita. Echando, pues, mano del legítimo recurso a la metáfora científica podemos utilizar el término ecología para designar también el estudio de las relaciones entre una lengua y su entorno (HAUGEN, 1972:325). “Entorno” aplicado al lenguaje suele tomarse siempre como el mundo extraverbal al que el lenguaje hace referencia. Pero ese es el entorno del léxico y de la gramática, no el entorno del lenguaje propiamente

dicho, del que no puede ser otro que la sociedad en la que existe y que se vale de él como su instrumento básico de comunicación y, por ende, de integración en ella. Es decir, toda lengua “vive” en un medio que no es otro que la mente de todos y cada uno de sus usuarios. En ellas, en efecto, se instala la lengua de manera muy similar a como en un ordenador se introduce un programa informático que permite activar lo que no es sino potencial de la máquina y, a través de él, establecer un intercambio de información con su operador. Así, la lengua conforma, por una parte, la memoria y la forma de entender el mundo de sus hablantes y, por otra, les permite una interacción mutua que condiciona en buena medida todo el proceso de constitución de los hablantes aislados en grupos sociales.

Se sigue de esto, pues, que por ecología del lenguaje hay que entender el estudio de las relaciones de una lengua con sus usuarios y que tal estudio tiene una doble dimensión: una psicológica que debe definir cómo el individuo por el mero hecho de ser hablante de una lengua ve condicionada su manera de aprehender el mundo exterior por las estructuras de su propia lengua, algo que, intuido por lingüistas como Sapir o Whorf, fue bellamente expresado por Wittgenstein: “Los límites de mi lenguaje -dijo- son los límites de mi mundo”; y una dimensión sociológica que de cuenta de la interacción de la lengua con la sociedad en la que funciona como medio de comunicación y, por consiguiente, como vehículo de las expresiones que reflejan todo el entramado de relaciones sociales efectivas.

En todo caso, la ecología dialectal tiene como objeto descriptivo inmediato la conciencia lingüística de los hablantes en el sentido más lato del término y su dimensión social, que es de la que aquí nos ocuparemos fundamentalmente y encuentra su fundamento en el bien conocido principio de la disimetría con que ella se nos presenta. En efecto, todo hablante está mucho más capacitado para interpretar mensajes que para cifrarlos o, dicho de otro modo, nuestra capacidad de entender está muy por encima de nuestra capacidad de producción lingüística. Llamamos activo al acervo del saber lingüístico que cada uno emplea para producir mensajes verbales y pasivo al acervo que sólo se emplea para interpretar. De todas maneras, la relación entre el activo y el pasivo lingüístico no es estática, sino dinámica y cambiante y se produce por medio de una franja intermedia, y variable como ellos, entre el acervo activo y el pasivo, al que podemos llamar acervo disponible (COSERIU, 1981:25).

El acervo activo está necesariamente constituido por, al menos, una lengua funcional completa (esto es una norma y un sistema fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) y permite al individuo satisfacer las necesidades básicas de intercambio de información con su entorno social. El acervo pasivo debe abarcar la mayoría de las restantes lenguas funcionales que componen la arquitectura de la lengua histórica o idioma del individuo en cuestión, aunque puede hacerse extensivo a lenguas funcionales pertenecientes a otras lenguas históricas, según sus particulares condiciones personales y/o sociales. El mecanismo básico que permite la dinámica y el intercambio entre los disitintos acervos es la existencia de elementos comunes entre las lenguas funcionales que conforman una lengua histórica y, eventualmente de más de una. Llamamos correspondencias a tales mecanismos, es decir, a la equivalencia de elementos entre dos o más lenguas funcionales, equivalencias que pueden consistir bien en la identidad de formas que se presentan con valores distintos, bien en la presencia de formas diferentes para el mismo valor, fenómeno al que la lingüística viene designando como variación, pero al que debiera llamarse mejor variación sinonímica para diferenciarlo del anterior o variación polisémica (COSERIU, 1981:21-22 Y MORILLO-VELARDE, 1991:451). Así, por ejemplo, la forma *senda* significa en el español peninsular “camino”, pero en el Río de la Plata tiene el significado de “acera”. Se trata de un caso palmario de “variación polisémica”. Cualquiera de las variables que maneja la sociolingüística puede valer para el otro tipo, sin que merezca la pena detenerse en ello.

La existencia de correspondencias entre elementos pertenecientes a lenguas funcionales distintas no supone, sin embargo, la intercambiabilidad mutua de los elementos implicados, pues la diferencia entre lenguas funcionales se asigna a diferencias de orden temporal, espacial, social o situacional o, lo que es lo mismo, el empleo de un término u otro de una determinada correspondencia produce un “efecto de sentido” secundario en virtud del cual identifica al hablante en su tiempo, procedencia geográfica, nivel sociocultural o el tipo de relación que establece con su destinatario y, por tanto, su empleo está sometido a ciertas restricciones sociales que forman parte del “saber idiomático” de los hablantes.

En este sentido, el tipo más básico es el situacional, pues es raro que cualquier hablante no posea, al menos, dos formas de dirigirse a su interlocutor en función de que la relación que se establece entre

ambos sea en términos de “solidaridad” o de “estatus”, es decir, en términos de igualdad-superioridad-proximidad o inferioridad-distancia, que son, por ejemplo, los rasgos que marcan la alternancia de los pronombres de tratamiento en español (hay que excluir el rasgo “respeto”, pues, en mi opinión, dejó de ser relevante en la alternancia posiblemente desde la desaparición de *vos*, o desde hace ya bastantes años). Los restantes patrones de variabilidad sólo se producen a partir del contacto con lenguas funcionales pertenecientes a otros estratos, áreas geográficas o tiempos diversos, lo cual requiere, lógicamente, un proceso de integración social cada vez más complejo.

Es evidente, pues, que cada correspondencia viene marcada por una serie de rasgos que determina su particular “estatuto ecológico” y que tal estatuto forma parte del saber que el hablante posee o debe poseer sobre las posibilidades que le ofrece su instrumento lingüístico, pues en él se contienen pautas básicas y restricciones de necesario conocimiento para su correcto empleo y su eficacia interactiva. Por otra parte, las correspondencias se agrupan para formar variedades que vienen definidas ecológicamente por el estatuto de sus elementos integrantes y, por consiguiente, la ecología debe ofrecer una doble perspectiva de las correspondencias detectadas: una perspectiva microscópica, definiendo el estatuto individual de cada correspondencia; y una perspectiva macroscópica que intenta determinar la configuración de cada variedad o conjunto de correspondencias que presentan similar estatuto ecológico.

El estatuto ecológico de cada correspondencia viene determinado por la respuesta a las siguientes cuestiones (HAUGEN, 1972:336 Y MORILLO-VELARDE, 1991:453-54):

1. ¿Cuál es su clasificación en relación con otras correspondencias concurrentes? En el plano macroscópico esta respuesta implica la exacta descripción de cada lengua funcional desde un punto de vista interno, así como la determinación de su origen histórico. La respuesta a esta cuestión exige el auxilio de la lingüística descriptiva e histórica.

2: ¿Quiénes son sus usuarios? Identificación que en el plano microscópico no ofrece mayor dificultad, pues se trata de localizar a los hablantes en relación con la geografía, la religión o cualquier ítem sociológico relevante y desde el punto de vista macroscópico obliga a la colaboración con la demografía lingüística.

3. ¿Cuál es su ámbito sociolingüístico? Esto es, la determinación de las situaciones en que puede o no puede aparecer, si presenta algún

tipo de limitación funcional, etc., respuestas que macroscópicamente corresponden a la sociolingüística.

4. ¿En qué dominios geográfico se presenta aislada, en concurrencia o limitando con otras? Es decir, se trata de determinar la geografía lingüística de cada fenómeno, tarea que corresponde, lógicamente, a la dialectología.

5. ¿Qué tipo de relación mantiene con la escritura? Se trata de inquirir su presencia, actual o histórica, dentro del ámbito de la lengua literaria, en el sentido más amplio del término y, desde el punto de vista macroscópico de conocer cuál es la tradición escrita, si la posee, de cada variedad, cuestiones a las que la filología da cumplida respuesta.

6. ¿Cómo se relaciona con la norma estándar? o, dicho en otras palabras, ¿Qué grado de aceptabilidad normativa tiene? Macroscópicamente se ocupa de estos temas la gramática o lingüística normativa.

7. ¿Qué actitud tienen ante ellas los hablantes que no la presentan en su acervo activo?, cuestión que obliga a un punto de vista etnolingüístico.

8. ¿Qué tipo de relaciones tiene con las instituciones políticas? ¿Es objeto de algún tipo de actuación de política lingüística tendente a erradicarla, difundirla o protegerla? Ni que decir tiene que estos asuntos incumben a la planificación o política lingüística.

La respuesta a estas ocho cuestiones facilita una completa perspectiva de la situación ecológica de cada correspondencia, es decir, del haz de relaciones que en la conciencia lingüística de los hablantes contrae con todas las otras posibles y los distintos niveles de sentido secundario que su uso implica.

Tal vez ronde por la mente de alguien la objeción de que el paralelismo entre la ecología biológica y la metafórica no es redondo. En efecto, lo que hasta aquí venimos proponiendo es pura y simplemente un “método descriptivo”. Sin embargo, la ecología, tal como actualmente la entendemos es algo más: intenta prever los riesgos que pueden sobrevenir a los organismos vivos como consecuencia de la acción humana sobre el medio y evitar que tales actuaciones provoquen un daño irreparable en dichos organismos, avocándolos, incluso, a su desaparición. La ecología no es, pues, una ciencia estática, sino dinámica, que se engarza casi necesariamente en

una praxis activa en defensa de una naturaleza cada día más amenazada. A primera vista parece que nada de eso puede tener cabida en una ecología lingüística y, sin embargo, nada hay más lejos de la realidad. Las lenguas también se encuentran sometidas a la acción de agentes agresores, bajo cuya presión se degradan y llegan a perder elementos integrantes. La transformación de un medio, sea natural o social acarrea necesariamente la transformación del instrumento en que ese medio se expresa y si esa modificación implica la desaparición de culturas, hábitos, modos de vida, o el alejamiento de realidades naturales que, en otro tiempo fueron foco de interés vital o cultural, es natural que desaparezcan también los elementos lingüísticos que han servido de expresión a esos hechos. Hace escasamente un año, en una intervención en esta misma ciudad (MORILLO-VELARDE, 1995) tuve ocasión de señalar como, casi con toda seguridad, el léxico andaluz de hoy debe presentar enormes divergencias con el léxico recogido en el ALEA, divergencias que deben ir en la dirección de un empobrecimiento progresivo del léxico diferencial o de los léxicos específicos de actividades, profesiones u objetos hoy caídos en desuso. Incluso, en otro trabajo aún inédito he podido describir a grandes rasgos el ciclo “biológico” de nacimiento, crecimiento y degradación del campo designativo del carboneo en un análisis contrastivo de tres dominios dialectales diferentes: el andaluz, el navarro-riojano-aragonés y el canario. Es cierto que, como señalaba en el trabajo antes citado, es completamente natural que la terminología del arado romano, por poner un ejemplo muy frecuentado por la dialectología tradicional, esté muriendo en nuestros ámbitos rurales como consecuencia de que los últimos ejemplares de tan venerable instrumento de labranza estén yendo a parar a los museos etnográficos; también es cierto que tales desapariciones se ven compensadas por la aparición de un léxico de nuevo cuño con que se designan los objetos modernos que han venido a desplazar a los antiguos. Pero algo se pierde en el cambio: el léxico patrimonial, fuertemente diferenciado desaparece en beneficio de un léxico más neutro, por lo general, cuando no tomado a préstamo a una lengua extranjera.

Otro agente agresor, de importancia nada desdeñable, aunque más difícil de estimar, se encuentra en la propia lengua estándar, que, a través de los hoy difundidísimos medios de comunicación de masa y -precisamente- de una educación lingüística escolar no siempre bien entendida por quienes tienen que impartirla, viene contribuyendo a

erosionar seriamente la vitalidad de los fenómenos dialectales. Pero esto no es preocupación nueva. La dialectología científica nació, además de con el deseo, como hemos apuntado antes, de probar las concepciones de los neogramáticos sobre las leyes fonéticas, bajo la impresión de que los tradicionales “patois” estaban siendo barridos del territorio románico por la presión de los estándares de cultura, sobre todo, en la Francia del Siglo XIX que, a finales de la centuria anterior, unió el tradicional centralismo galo a la decidida política uniformadora de la Revolución Francesa, que buscó con la extensión del dialecto de l'Ile de France, erradicar una cultura rural que seguía apegada al Antiguo Régimen y, en ocasiones, en franca hostilidad contra los principios revolucionarios. De este modo, uno de los objetivos básicos de las primeras exploraciones dialectales fue precisamente salvar un patrimonio lingüístico que se consideraba en peligro de extinción. Y esa antigua preocupación no ha dejado de latir, como una corriente subterránea, en toda la dialectología posterior, que ha sido siempre ecologista *avant la lettre*.

Viniendo, en fin, a propósito que no ocupa, creo que la ecología dialectal, en su perspectiva microscópica puede ser utilizada como medio de diagnóstico sociolingüístico en el aula, tomando ésta como universo estadístico: se trataría de detectar las correspondencias efectivas entre los miembros que la componen, trazar el estatuto ecológico de cada una de ellas y, a partir de ahí, programar la enseñanza de la lengua por la vía de

1. Aumentar el número de correspondencias presentes en el pasivo de los alumnos.
2. Establecer las estrategias didácticas oportunas para que todas esas nuevas correspondencias se incorporen también al acervo disponible.
3. Precisar para ellas la información ecológica, resaltando la información relativa a las situaciones y restricciones de uso, de manera que su paso ocasional al acervo activo se realice con perfecta adecuación sociolingüística.

De este modo podrá darse cumplimiento satisfactorio a lo que, en mi opinión, debe ser el objetivo de la enseñanza de la lengua: el aumento, escalonado en cuantas etapas se estime didácticamente conveniente, no sólo de lo que desde Chomsky se viene denominando “competencia lingüística”, es decir el conjunto de reglas de funcionamiento del lenguaje naturalmente interiorizado por el hablante, sino además, la totalidad de saberes periféricos que ponen de manifiesto la perfecta integración del individuo en un medio social y

que COSERIU (1992) denomina acertadamente como *el saber idiomático*.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALLIÈRES, J., (1954), “Un exemple de polymorphisme phonétique: le polymorphisme de l'-s implusif en gascon garonnais”, en *Via Domitia*, I, págs. 60-103.
- BAILEY, C., (1975), “The pattering of Language Variation”, en R. Bailey y J. ROBINSON, *Varieties of Present-Days English*, Nueva York.
- BAILEY, C., (1975), *Variation and Linguistic Theory*, Arlington.
- BIKERTON, D., (1975), *Dinamic of a Creole*, Cambridge.
- BIKERTON, D., (1991), *The roots of language*, An Arbor.
- BLOOMFIELD, (1933), *Language*, Nueva York.
- CERDERGREEN, H. Y SANKOFF, D., “Variable Rules: performance as satistical reflection of competence”, *Languages*, 50, págs. 333-55.
- CHOMSKY, N., (1957 [1974]), *Syantatic Structures*, La Haya.
- COSERIU, E (1981), “Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido propio de la dilaectología”, en *Lingüística Española Actual*, III, págs. 1-32.
- COSERIU, E., (1992), *La competencia lingüística*, Madrid
- DE CAMP, D., (1977), “Towards a generative Analysis of a Post-Creole Speech Continuum”, en D. Hymes (ed.), *Pdginizarions a Creolization of Languages*, Cambridge, págs. 349-70.
- GIMENO MENÉNDEZ, F., (1990), *Dialectología y Sociolingüística Españolas*, Alicante.
- HAUGEN E., (1972[1971]), “The Ecology of Languages”, en *Ecology of Languages*, Stanford, págs. 323-39.
- HERAS, J. (1989), “El método dialectal: ¿la otra forma de enseñar lengua en la escuela?”, *Borrador*, 4-5, págs. 8-10.
- HERAS, J. (1992), “El método dialectal: una nueva forma de enseñar lengua en Andalucía”, en *Actas de las II Jornadas sobre la enseñanza de la lengua en Andalucía*, Huelva, págs. 11-22.
- HERAS, J., (1995), “Didáctica de la Lengua Española en Andalucía”, en GUERRERO, P. Y LÓPEZ, A. (EDS.), *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura*, v. I, Murcia, págs. 237-41.
- HOCKETT, CH, (1971), *Curso de Lingüística moderna*, Buenos Aires.

- LABOV, W., (1963) "The social motivation of a sound-change", en *Word*, 19, págs. 273-309.
- LABOV, W., (1966) *The Social Stratification of New York City*, Washington.
- LABOV, W., (1977) "Contraction, Deletion and Inherent Variability in English Copula", en *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*, Filadelfia.
- LÓPEZ MORALES, H., (1989), *Sociolingüística*, Madrid.
- MILROY, L., (1980), *Language and social network*, Oxford.
- Morillo-Velarde Pérez, R., (1991), "Dialectología, sociolingüística y ecología dialectal", en *Glosa*, 2, págs. 445-54.
- MORILLO-VELARDE PÉREZ, R., (1995), "Algunos problemas del andaluz en tres tiempos", en R. Cano (ed.), *Actas de las Jornadas sobre las lenguas de España*, Sevilla, págs. 236-50.
- POP, S., 1950, *La Dialéctologie. Aperçu d'histoire et méthodes de recherches linguistiques*, 2 vols., Lovaina.
- ROMAINE, S. (1982), *Socio-historical linguistics: its status and methodology*, Cambridge.
- ROUSSEAU, P. Y SANKOFF, D., (1978), "Advances in variable rules methodology", en Sankoff, D. (ed.), *Linguistic variation: models and method*, págs. 97-117.
- SANKOFF, D., (1988), "Variable Rules", en Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K., *Sociolinguistics*, 3.1., págs. 984-996.
- VOEGELIN, C. F., VOEGELIN, F. Y SCHUTZ, W., (1967), "The language situation in Arizona as part of the Southwest Culture Area", en D. Hymes, *Studies in Southwestern Ethnolinguistics*, La Haya, págs. 403-51.
- VOEGELIN, C.F. Y VOEGELIN, F., (1964), "Languages of the World: Native American Fascicle One", en *Anthropological Linguistics*, 6.6, págs. 2-45.

## DICCIONARIO ESCOLAR: TÉCNICAS PARA SU APROVECHAMIENTO EN EL AULA

*Josefina Prado Aragonés*

Desarrollar en el alumno la capacidad de “aprender a aprender” por sí mismo debe convertirse en uno de los objetivos prioritarios del área de Lengua Castellana y Literatura en las primeras etapas de su formación.

Conseguir la suficiente autonomía lingüística es el primer paso para alcanzar ese objetivo. Pero, ¿cómo lograr esa autonomía? Evidentemente, la adquisición de un amplio vocabulario contribuirá a ello. Como afirma V. GARCÍA HOZ ( 1964, pág.188): *No es exagerado decir que el lenguaje y, por consiguiente, el vocabulario, se encuentra en los fundamentos de toda tarea escolar.*

Ahora bien, no sólo será importante el aprendizaje progresivo de palabras, sino también conocer su correcta ortografía, características morfológicas, diferentes significados, así como su uso más adecuado según los contextos y situaciones comunicativas.

Además de atender a la enseñanza del léxico, el profesor debe facilitar recursos y enseñar estrategias para que el alumno vaya alcanzando paulatinamente dicha autonomía comunicativa.

Entre ellas, una de las que a nuestro juicio merece especial atención es la consulta y utilización asidua del diccionario, cuyo valor pedagógico ha sido puesto de manifiesto en numerosas ocasiones por eminentes lexicógrafos (M. ÁLVAR EZQUERRA, 1982, 1987), pues éste no sólo sirve para conocer mejor la lengua sino para acceder a otros conocimientos.

Un uso adecuado de este valioso recurso puede facilitarle al alumno el aprendizaje de su lengua materna y el desarrollo y dominio de sus destrezas discursivas, ya que mediante su adecuada consulta puede, además de resolver dudas lingüísticas puntuales, comprender los más variados mensajes, conociendo el significado de las palabras de nuestra lengua, con sus distintas acepciones y frecuencia de uso; y expresar

mensajes correctos y adecuados, siguiendo el modelo de los ejemplos de uso.

Sin olvidar que, con su frecuente consulta, el alumno puede alcanzar cierta autonomía de aprendizaje, pues las páginas de un diccionario contienen abundante y variada información que le puede facilitar el acceso a otros conocimientos. Como afirma, H. HERNÁNDEZ (1996: 28), *“es preciso que nos proponamos en las clases de lengua enseñar a los alumnos a servirse de un diccionario y concienciarlos de que su eficaz utilización favorece la adquisición y dominio de la lengua y facilita el trabajo autónomo en las tareas escolares”*.

Sin embargo, a pesar de su evidente utilidad, son escasas las alusiones al empleo de este recurso en el Currículum de la Enseñanza Primaria (CEC, 1992) y Secundaria (CEC, 1992), en el que tan sólo encontramos en el área de Lengua castellana y Literatura, un par de menciones aisladas sobre la utilización del diccionario como estrategia para resolver dudas en la comprensión de textos y búsqueda de información complementaria. Lamentablemente, no hay alusión alguna a la metodología que el profesor debe seguir para iniciar al alumno en su utilización. Esto es quizás una de las causas de su escasa utilización y aprovechamiento en el aula.

Por todo lo anteriormente expuesto, hemos considerado oportuno proponer ciertas pautas metodológicas para que el profesor de estas primeras etapas de enseñanza inicie a sus alumnos en el uso de este valioso recurso.

#### EL DICCIONARIO Y SU UTILIDAD

Ya en la Enseñanza Primaria, antes de que el alumno se inicie adecuadamente en la utilización y consulta de un diccionario escolar o elemental, es necesario que el profesor le instruya sobre qué es, qué información contiene y para qué le puede servir. Pues sólo si comprende esto encontrará utilidad en su consulta.

A continuación apuntamos algunas reflexiones, a modo de orientación, sobre estos aspectos.

##### 1. ¿QUÉ ES UN DICCIONARIO?

El alumno debe saber que el diccionario es una obra de consulta en el que vienen recogidas, generalmente por orden alfabético, las palabras que constituyen el vocabulario de una lengua, ciencia o materia con sus significados correspondientes, además de otra información importante

sobre ellas, y en el que también pueden encontrar respuesta a muchas de las dudas que se le plantean cuando estudia.

Es importante también que no confunda diccionario y enciclopedia, y sepa la información que cada una de estas obras le proporciona, pues mientras el primero ofrece información lingüística sobre las palabras, sus significados y usos, y no incluye nombres propios, la segunda lo hace sobre las cosas, hechos, acontecimientos y personajes que son nombrados por esas palabras.

## 2. ¿ QUÉ UTILIDAD REPORTA EL USO DEL DICCIONARIO ESCOLAR?

El alumno comprenderá la conveniencia de tener siempre cerca el diccionario y se sentirá motivado para consultarlo si se le descubre la gran utilidad lingüística, así como formativa y científica que su consulta le puede reportar.

### A) UTILIDAD LINGÜÍSTICA:

Si sabe consultarlo adecuadamente y lo usa habitualmente, el diccionario le servirá para:

- . Ampliar su vocabulario, pues conocerá nuevas palabras y su significado y profundizará en el significado de otras.

- . Utilizar con más propiedad el léxico, al distinguir los diversos sentidos que las palabras adquieren según el contexto.

- . Comprender el significado de locuciones y frases hechas y el sentido figurado de determinadas palabras de uso frecuente en la lengua coloquial. Mejorar su conocimiento y dominio de la gramática, conociendo las peculiaridades morfológicas y sintácticas más usuales, las irregularidades verbales o régimen de preposiciones.

- . Mejorar su expresión escrita, resolviendo sus dudas ortográficas.

En definitiva, para desarrollar adecuadamente su competencia lingüística.

### B) UTILIDAD FORMATIVA Y CIENTÍFICA:

En las primeras etapas educativas el diccionario escolar puede servir además para comprender mejor la realidad, pues en sus páginas se hayan las palabras que sirven para nombrar esa realidad con sus significados correspondientes. A veces esa información se completa con láminas e ilustraciones que ayudan a entenderla fácilmente.

La consulta del diccionario también es útil para acceder y extraer información de las diversas áreas de conocimiento, al facilitarnos la comprensión de tecnicismos y usos especiales de palabras propias de ellas.

#### ELECCIÓN DEL DICCIONARIO ADECUADO: CARACTERÍSTICAS QUE DEBE CUMPLIR

A la hora de elegir un diccionario, es conveniente que el profesor seleccione cuidadosamente el diccionario más adecuado para sus alumnos, según su edad y nivel de conocimientos, pues no todos los diccionarios sirven para alumnos de distintas edades y nivel de conocimientos, ni el mismo diccionario sirve al alumno para todas las etapas de su formación. Éste en cada etapa tendrá distintas necesidades de aprendizaje que irán avanzando progresivamente hacia un mejor dominio del idioma y adquisición de conocimientos cada vez más complejos; por ello, el diccionario que debe utilizar en cada etapa será el que pueda dar respuesta a esas nuevas necesidades que paulatinamente se le vayan planteando.

Para la Enseñanza Primaria, etapa en la que el alumno se está iniciando en el aprendizaje de su lengua materna, y para el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, el diccionario que nos parece más apropiado es el escolar.

El uso de otros diccionarios más específicos de la lengua (normativo, de uso, etimológico, de dudas, ideológico, de sinónimos y antónimos...), además de otros diccionarios sobre diversas materias ( música, informática, economía...), se dejará para segundo ciclo de la etapa de Secundaria Obligatoria y

Bachillerato. Éstos servirán para que el alumno profundice en el conocimiento y uso de la lengua, y para ampliar sus conocimientos culturales.

Ahora bien, el profesor debe asegurarse de que, efectivamente, el diccionario que van a manejar sus alumnos en las primeras etapas de su formación es realmente un diccionario escolar y no una simple y arbitraria reducción de tamaño o información de los diccionarios normativos, como a veces ocurre. Para ello conviene que analice la información en él contenida y su tratamiento (H. HERNÁNDEZ, 1989, 1990). Efectivamente, se tratará de un diccionario escolar si éste ofrece información lingüística y enciclopédica, con términos técnicos y científicos que alumnos de estas etapas deben conocer y manejar en sus

estudios. Actualmente las editoriales ofrecen una amplia gama de este tipo de diccionarios, elaborados por equipos lexicográficos de reconocido prestigio (H. HERNÁNDEZ, 1996: 33), con criterios pedagógicos serios y fiables.

Además de lo anterior, también conviene que el profesor:

- . Analice el vocabulario seleccionado en el mismo para asegurarse de que responde a las necesidades comunicativas de sus alumnos.
- . Compruebe la claridad y precisión de las definiciones, así como la utilización de símbolos y abreviaturas fáciles de interpretar.
- . Revise la adecuación de las ilustraciones y láminas incluidas, ya que, si estas no están convenientemente seleccionadas y distribuidas, pueden entorpecer la comprensión más que clarificarla.
- . Observe la inclusión de abundantes ejemplos de uso, que faciliten al alumno el aprendizaje de procedimientos de expresión que le permitan crear sus propios mensajes.

#### TÉCNICAS PARA EL APROVECHAMIENTO DEL DICCIONARIO EN EL AULA

##### 1. EL ORDEN ALFABÉTICO

Para que el alumno se inicie con éxito en el uso del diccionario, se familiarice con él y aprenda a utilizarlo adecuadamente, debe poseer ya un cierto dominio de la lectoescritura y, especialmente, debe conocer perfectamente el orden de las letras del alfabeto, pues sólo así podrá acceder sin dificultad a la información que encierran sus páginas.

Con este fin, en los ciclos iniciales, para ir preparando al alumno y que éste adquiera destreza en el orden alfabético, el profesor puede proponer juegos y actividades basadas en dicho orden. Pues, sin duda, las letras del alfabeto y sus múltiples combinaciones para crear sílabas, palabras y frases ofrecen a los alumnos infinidad de posibilidades para jugar y desarrollar su creatividad (J. PRADO, 1996).

Éstas pueden ser algunas:

- . Deletrear los nombres y apellidos de cada uno de los alumnos del grupo para comprobar el conocimiento del alfabeto.
- . Descubrir dibujos ocultos ( objetos de la casa, animales, medios de transporte...) uniendo con un trazo las letras del alfabeto, según el orden establecido.
- . Ordenar las piezas de un rompecabezas, cada una de las cuales llevará escrita una letra del alfabeto.

- . Proponer adivinanzas y acertijos basados en descifrar letras.
- . Asignar una letra del alfabeto a cada alumno, que deberá escribir en un folio y, en pie, llevando en alto la letra para que la vean los compañeros, se organizan en la clase siguiendo el orden.
- . Encerrar en un círculo las letras que estén mal ordenadas en el alfabeto o descubrir las que faltan.
- . A partir de la primera letra del alfabeto, proponer las letras impares, dejando un espacio en blanco para escribir las pares; y al contrario, escribir las pares y rellenar espacios en blanco con las impares.
- . Rellenar espacios en blanco con la letra que antecede o sigue a otras letras dadas del alfabeto
- . En grupos, cifrar y descifrar mensajes mediante códigos secretos inventados, cuyos signos se hagan corresponder con las letras del alfabeto.

Cuando el alumno domine el orden de las letras, se le adiestrará en el orden alfabético de las palabras. Debe saber que para ordenar alfabéticamente éstas:

1. Se ordena a partir de la primera letra de la palabra.
2. Cuando las palabras empiezan por la misma letra, se tiene también en cuenta la segunda.
3. Cuando coinciden en las dos, se ordenan teniendo en cuenta la tercera, la cuarta y así sucesivamente.

Para ejercitarle en esto se le pueden plantear algunas de estas actividades:

- . Ordenar grupos de palabras de menor a mayor dificultad, teniendo en cuenta las letras iniciales. También se puede hacer esto mismo en orden inverso, empezando por la última letra, penúltima y así sucesivamente.
- . Ordenar el grupo de alumnos en el aula por sus apellidos.
- . Descubrir en sopas de letras nombres de animales, alimentos, plantas, deportes, instrumentos musicales...y ordenarlos después alfabéticamente.
- . Elaborar listas con nombres de amigos, deportistas y otros personajes famosos y ordenarlos.

Una vez que el alumno ha adquirido la suficiente destreza y agilidad en el orden alfabético, será el momento de que conozca su diccionario y se le enseñe cómo debe manejarlo, pues éste se convierte en un instrumento de gran utilidad cuando se conoce bien su contenido y se sabe utilizar adecuadamente.

Es importante dedicar un tiempo a que los alumnos descubran su diccionario, lo conozcan bien. Para esto es preciso que observen con detenimiento su estructura y contenido y se familiaricen con él.

Se puede elaborar una guía de observación que será completada por los alumnos sobre qué información incluye su diccionario, si tiene al principio orientaciones de uso, relación del significado de símbolos y abreviaturas, apéndice gramatical, ilustraciones próximas a las palabras a las que hacen referencia, entienden las definiciones y otra información dada en los artículos, comprenden el significado de los distintos tipos de letras utilizados, incluye ejemplos de uso...

También es imprescindible que el profesor explique cómo vienen recogidas las palabras en el diccionario: los sustantivos y adjetivos, por la forma masculina singular; las formas verbales, en infinitivo; las palabras derivadas, generalmente vendrán recogidas en el artículo de la palabra base de la que proceden; los superlativos, excepto los irregulares, se tendrán que buscar por el adjetivo correspondiente en su forma positiva; las expresiones fijas y frases hechas, se encontrarán en la palabra que sirve de base a la expresión; los adverbios terminados en *-mente* no vienen recogidos como tales y se tendrá que consultar el primer adjetivo que los forma.

Sin estas enseñanzas preliminares, la búsqueda de cualquier palabra puede resultar una tarea penosa y complicada, si no imposible.

El profesor puede enseñar todo esto proponiendo actividades de dificultad gradual que conlleven la búsqueda de palabras de distintas categorías gramaticales, apreciativos, palabras derivadas, verbos regulares e irregulares en forma personal e impersonal incluidos y señalados en contextos concretos.

## 2. ESTRATEGIAS PARA UTILIZAR EL DICCIONARIO EN EL AULA:

Una vez que el alumno ha alcanzado el suficiente grado de destreza en la consulta del diccionario, será el momento en el que el profesor utilice estrategias para sacar de él el máximo provecho en la enseñanza de la lengua. Para ello, insistimos, conviene que se propongan actividades de gran contenido lúdico, con el fin de despertar la curiosidad y motivar al alumno a la consulta y manejo de su diccionario (J. Prado, 1995, 1996), pues está demostrado que jugando es más fácil y gratificante aprender, sobre todo a esas edades, y que a través del juego lingüístico se desarrolla la imaginación y la creatividad, aspectos estos fundamentales en el desarrollo y madurez psicolingüística del niño.

De esta forma, el alumno jugando y divirtiéndose puede consultar palabras con los siguientes objetivos:

*2.1. Resolver dudas ortográficas y de acentuación*, puesto que el diccionario registra la grafía correcta y la acentuación de las palabras más usuales de nuestra lengua.

Se pueden realizar actividades como éstas:

- . Localizar en sopas de letras palabras que entrañen dificultad ortográfica, cuyo significado deberán consultar en el diccionario si lo desconocen.

- . Buscar palabras, y leer su significado, que comiencen por determinada letra, sílaba o sílabas y deduzcan la norma ortográfica que cumplen. Construirán frases con ellas sirviéndose de los ejemplos de uso.

- . Escribir las letras de dificultad ortográfica que faltan en algunas palabras. Consultar si se ha hecho correctamente.

- . Dar la definición de palabras que cumplan una norma ortográfica concreta para que, con ayuda del diccionario, las busquen y escriban en un crucigrama o autodefinido.

- . Proponer parejas de homónimos para que consulten sus diferentes significados y utilicen la forma correcta en contextos dados.

- . Consultar parejas de palabras cuya homonimia se produce por fenómenos fonéticos como seseo y ceceo.

- . Acentuar palabras y frases a las que falten las tildes y comprobar en el diccionario si se ha hecho correctamente.

- . Distinguir en una lista palabras que admiten dos pronunciaciones, de otras que sólo admiten una. Consultar en el diccionario si se ha hecho correctamente. Crear frases con ellas y leerlas en voz alta.

- . Indicar la pronunciación correcta de algunas palabras que entrañan cierta dificultad, consultándolas en el diccionario. Crear frases con ellas y leerlas en voz alta.

- . Consultar y utilizar en contextos adecuados palabras que se diferencian por el lugar que ocupa su sílaba tónica.

- . Distinguir con ayuda del diccionario el valor de la tilde diacrítica en frases que contengan monosílabos con y sin tilde.

*2.2. Conocer mejor la gramática para crear mensajes con propiedad y corrección*, consultando las irregularidades morfológicas de algunos sustantivos en cuanto a la formación de género y número, los comparativos y superlativos, las clases de verbos y sus irregularidades más frecuentes, así como el significado de locuciones de uso frecuente.

Sugerimos algunas actividades como éstas:

- . Proponer palabras para consultar cuyo significado varía según sea su género y número y crear frases con ellas.
- . Unir con una flecha el nombre colectivo con su individual correspondiente y comprobar en el diccionario si se ha hecho bien.
- . Distinguir en una lista nombres ambiguos de otros que no lo son y crear frases con ellos.
- . Buscar en sopas de letras los femeninos irregulares de algunos nombres, que habrán consultado en el diccionario en caso de duda.
- . Comprobar en el diccionario el adjetivo positivo que corresponde a algunos comparativos y superlativos irregulares.
- . Escribir en contextos dados, con ayuda del diccionario, los participios regulares e irregulares de algunos verbos.
- . Consultar la clase a la que pertenecen algunos verbos (transitivo, intransitivo, reflexivo, pronominal, impersonal) y construir frases adecuadas, sirviéndose de los ejemplos de uso.
- . Consultar la conjugación de algunos verbos defectivos y utilizarlas en contextos adecuados.
- . Desentrañar el significado de locuciones adverbiales frecuentes en la lengua coloquial y proponer palabras o frases de significado equivalente pertenecientes a un nivel más formal.

*Ampliar su vocabulario, aprendiendo nuevas palabras que le ayudarán a comprender mejor la realidad, al conocer los mecanismos de creación y formación de palabras que posee la lengua así como la organización y estructuración del léxico en familias y campos léxicos y semánticos.*

Con este fin se pueden realizar juegos y actividades como éstas:

- . Juego de las palabras encadenadas: cada alumno propone una palabra que empiece por la letra con la que ha terminado la palabra anterior. Se van anotando en la pizarra y después se comenta su significado, si lo desconocen, pueden consultarlo en el diccionario.
- . Dándoles una palabra primitiva, y con ayuda del diccionario, los alumnos deben buscar y formar su familia léxica, anotando el significado de las palabras que desconozca.
- . Proponiéndoles determinados afijos de uso frecuente en la lengua deben buscar en el diccionario palabras derivadas que los contengan.

Consultando su significado deberán deducir el matiz significativo que estos afijos añaden a la palabra primitiva.

. Ordenar grupos de letras o sílabas para obtener palabras. Consultar si están recogidas en el diccionario y su significado.

. Con ayuda del diccionario, escribir palabras que contengan determinadas sílabas en posición inicial, intermedia o final.

. Indicar, entre varias definiciones dadas de una palabra, cual es la definición correcta.

. Unir palabras simples de dos columnas para formar palabras compuestas. Comprobar si vienen recogidas en el diccionario y su significado si se desconoce.

. En palabras compuestas, deducir las palabras simples de las que proceden, consultando el significado de las primeras si no se sabe.

. Inventar palabras compuestas mediante la unión de dos palabras simples que ya existen en la lengua. Inventar también sus definiciones, imitando las del diccionario.

. Ofrecer definiciones de palabras compuestas y deducir qué palabras simples las forman. Comprobar después en el diccionario si se ha hecho bien.

. Hallar en sopas de letras palabras del mismo campo léxico o campo semántico: oficios, deportes, accidentes geográficos, prendas de vestir, mobiliario, alimentos....

. Por grupos, en las páginas de periódicos o revistas, buscarán en la sección de información deportiva, taurina, o de espectáculos, palabras específicas o tecnicismos propios de distintos deportes, tauromaquia o teatro y cine.

2.4. *Utilizar con más propiedad el léxico*, al conocer el significado usual y las diversas acepciones que las palabras tienen según el contexto, también los distintos niveles de uso (figurado y familiar), así como el significado de tecnicismos y usos específicos de determinadas palabras que deberá conocer y manejar en sus estudios.

Se pueden plantear juegos y actividades de este tipo:

. Por parejas, jugar a decir palabras con significado contrario, o con significado equivalente.

. Unir con una flecha los sinónimos de dos columnas, comprobando después en el diccionario que lo son.

. En grupos, sustituir las palabras señaladas en un texto por sus sinónimos o por sus antónimos correspondientes dados en una lista y cuyo significado, si no lo conocen deberán consultar en el diccionario.

. Descubrir en sopas de letras sinónimos o antónimos de una lista dada. También dar una lista de palabras para que ellos elaboren sopas de letras con sus sinónimos o antónimos, que habrán escrito con ayuda del diccionario, para que las resuelvan los compañeros. . Consultar en el diccionario el sentido propio y figurado de palabras de uso frecuente y construir frases en que la palabra tenga cada vez un sentido.

. Proponer frases con sentido figurado de uso común en la lengua coloquial y sustituirlas por otras de sentido equivalente pero más formal.

. Elaborar listas de tecnicismos propios de las distintas áreas de estudio. Comprobar si vienen recogidas en el diccionario y qué información da sobre ellas.

. Corregir, con ayuda del diccionario, errores lingüístico e impropiedades léxicas propuestas en textos tomados de los medios de comunicación.

. En contextos dados, sustituir palabras de significado muy general por otras dadas de significado más específico, que se consultará si se desconoce.

. Proponer grupos de palabras de significado próximo para que utilicen la más adecuada en distintos contextos. Pueden consultar su significado para hacerlo.

. Organizar un concurso de contenido cultural en el que los alumnos, por equipos, formulen preguntas curiosas a los demás valiéndose de la información enciclopédica que su diccionario ofrece en los artículos de determinadas palabras.

Con esta propuesta de actividades esperamos que el profesor descubra las múltiples posibilidades que el diccionario le ofrece para poderlo utilizar en el aula, e inicie adecuadamente a sus alumnos en el uso y manejo gradual del diccionario, a fin de que descubran en sus páginas la valiosa información que éste les ofrece para mejorar su conocimiento y dominio de la lengua, conocer mejor la realidad, ayudarle a resolver por sí solo sus dudas y obtener de forma autónoma parte de la información que precisará en sus estudios y formación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR EZQUERRA, M. (1982): “Función del diccionario en la enseñanza de la lengua”, *Revista de Bachillerato*. Cuaderno Monográfico, 9, págs. 49-53.
- (1987): “Enseñar, ¿con un diccionario?”, *Apuntes de Educación*, 26, págs. 2-4.
- CEC (1992): Decreto 105/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, BOJA , nº 56.
- CEC (1992): Decreto 106/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía, BOJA, nº 56.
- GARCÍA HOZ, V. (1964): “Ley sobre el aumento del vocabulario y sus implicaciones pedagógicas”, *Revista Española de Pedagogía*, XXII, pág. 87.
- HERNÁNDEZ, H. (1989): *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Niemeyer, Tübingen.
- (1990): “¿Son escolares los diccionarios escolares?”, *Apuntes de Educación*, 39, págs. 10-12.
- (1996): “La Lexicografía Didáctica. Los diccionarios escolares en el último cuarto de siglo”, *Cuadernos Cervantes*, 11, págs. 24-37.
- LOGAN, L.M. Y LOGAN, V.G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona, Oikos-Tau.
- PRADO ARAGONÉS, J. (1995): “Estrategias lúdico creativas para la enseñanza de la lengua, basadas en el uso del diccionario”, *Actas del III Congreso de Enseñanza de la lengua en Andalucía*, Huelva, págs. 185-200.
- (1996): *Tu diccionario. Descúbrelo y aprende a manejarlo*. Consejería de Educación y Ciencia y El Monte, Caja de Huelva y Sevilla, Huelva.
- (1996): “Usos creativos del diccionario en el aula”, en *Cuadernos Cervantes*, 11, págs. 38-46

## LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CONFLICTO DE LA PUBERTAD

*Antonio Rodríguez Almodóvar*

Quizás parezca exageración, pero creo que los proyectos de animación a la lectura destinados a adolescentes pueden considerarse, a estas alturas, una historia de hermosos fracasos. Frente a los éxitos, siquiera relativos, de las campañas y de los esfuerzos de toda índole destinados a fomentar la lectura infantil, destaca el pavoroso vacío en que normalmente se pierden los dirigidos a la adolescencia y a la juventud en todos sus tramos. Especialmente difícil y delicado me parece el primero, el de la pubertad, pues es ahí donde a menudo se rompe para siempre el vínculo con la lectura.

También me parece cierto que el momento histórico que atravesamos constituye una de las últimas oportunidades con que quizás contemos para remediar esta situación, si es que estamos de acuerdo en que hay algo que remediar. (Parte de la convicción de que el placer de la lectura, y todo lo que hay detrás de ello, resulta un buen acompañante en las variadas crisis de la adolescencia). El principal ingrediente de esa oportunidad lo constituye el cambio que se está produciendo en el sistema educativo en torno a esas edades con la implantación de la LOGSE, que trae la posibilidad de sustituir, de una vez por todas, la información literaria de los antiguos planes de estudio por la educación literaria que, a mi juicio, puede y debe producirse. Sin esto, se volverá mucho más difícil cualquier intento de interesar a nuestros cadetes en la aventura de leer.

Me interesa señalar enseguida que en esa educación literaria no sólo deben intervenir los textos verbales creativos, sino los orales, los audiovisuales y todos los demás sistemas significativos que componen la vida semiótica de nuestros muchachos. Curiosamente, se trata del mismo

revoltijo que Morris señaló tempranamente como acoso de signos, el que a su juicio constituía una de las mayores amenazas para el hombre moderno. Sé que con lo que voy a decir a continuación ya será más difícil estar tan de acuerdo, pero creo que nuestros adolescentes han aprendido a librar muy bien el combate con ese maremagnum -publicidad y televisión, principalmente-, sin que nadie les haya enseñado cómo hacerlo. (Otro fracaso de nuestra querida escuela). Sin perjuicio de una argumentación más detenida, apuraré la explicación a este curioso fenómeno diciendo que si Morris hubiera tenido razón, nuestros muchachos ya hubiesen perecido; tal es el bombardeo de signos a que están sometidos. Ya tendríamos aquí a la primera generación colectiva de idiotas. Sé que a veces nos sentimos tentados de pensar que es esto lo que efectivamente está ocurriendo, cuando les vemos actuar conforme a parámetros para nosotros absurdos, triviales o incluso inadmisibles. Pero seamos sensatos, aunque nos cueste: nuestros muchachos no están locos. Son, sencillamente, distintos de nosotros en algunas cosas. En otras son tan tiernos y frágiles como nosotros lo éramos. Y hasta creo que nos compadecen, o por lo menos se ríen de los mayores cuando constantemente les advertimos de la alienación consumista a la que los creemos esclavizados por causa de la televisión y todas esas cosas que les decimos. Hora es de reconocer que se ha dado en ellos la paradójica circunstancia de que han aprendido a manejar los multisistemas mucho mejor que los adultos, se han hecho intuitivamente expertos en el caos semiótico, y cuando se lo proponen detectan las trampas ideológicas, el engaño de los lenguajes de masas, precisamente porque han nacido y se han desarrollado con ellos. Precisamente es la teoría del caos aplicada a los sistemas de comunicación la que nos permite entender este curioso fenómeno, sobre la base de dos principios: uno, el que asegura que cuando más caótico es un sistema más información produce; y, dos, que cuanto más aleatorio o caótico es un mensaje, más información contiene. Tanto uno como el otro actúan sobre los jóvenes haciéndoles abandonar el canal cuando existe peligro de saturación, y distinguir perfectamente los ruidos del mensaje, precisamente por el exceso de ruido que hay a su alrededor. La misma facultad que les hace entenderse en la discoteca, es la que aplican para seleccionar los mensajes. También saben distinguir un buen programa de televisión de otro malo, aunque a nosotros nos irrite la capacidad que tienen de aguantar la basura que sale por la pequeña pantalla. Lo mismo que reconocen a los políticos mentirosos, o se ríen de la publicidad. Lo malo es el vacío que todo eso les produce, y lo

problemático, cómo ocuparlo. Pero ése es otro problema. En lo que a nosotros nos atañe hoy, si no leen es sencillamente porque quieren.

Tal vez suene un poco osado todo esto que estoy diciendo, pues significa ni más ni menos que la familiaridad de nuestros púberes con la saturación, la equivocidad, y la multiplicidad del sentido en su trato diario con los audiovisuales, sobre todo con la publicidad, constituyen una preparación nada desdeñable para el descubrimiento de la poesía, que es, como bien sabemos, el arte de la ambigüedad por excelencia. Lo que hace falta es encontrar la estrategia adecuada para que ese adiestramiento, que se produce normalmente fuera de nuestro control, sepamos ponerlo en contacto, en el momento oportuno, con el arte de la escritura y de la lectura. Que cuando se enganchen con una buena película, por poner un ejemplo, tengan a mano la novela de la que salió el guión (un supuesto más frecuente de lo que parece). En definitiva, aprovechar lo que tiene de útil el principio semiótico de que todos los lenguajes se tocan por arriba y se separan por abajo, es decir, se acercan cuando están bien desarrollados, ejecutados, y se alejan cuando caen en la mediocridad. Dicho un poco crudamente y en sentido contrario: también los malos libros son enemigos de la buena televisión.

Pasaré ahora a ocuparme de otras vertientes, más bien psicológicas y sociológicas, relativas al fracaso de las estrategias de animación a la lectura para los muy jóvenes, y a proponer algunas ideas con las que acaso ir andando nuevos caminos. Partiré de la premisa de que los adultos no queremos admitir cómo es verdaderamente la adolescencia, lo mismo que ellos, los adolescentes, no admiten así como así la extraña manera en que somos los adultos (o cómo la vida nos ha moldeado para ser así). Quisiera fijar bien esta idea del mutuo rechazo, normalmente encubierto o disfrazado de mil cosas, para poder caminar sin demasiadas consideraciones éticas, esto es, sin tener que señalar forzosamente a un culpable. Espero que así resulte más fácil admitir la segunda premisa: cuando los adultos finalmente admitimos que son adolescentes, lo normal es que ya hayan dejado de serlo. Han dado un salto tan rápido hacia mayores, que no nos damos cuenta. Consciente o inconscientemente, se nos han escapado. En el supuesto de que algunos sigan leyendo, continuarán por inercia, o por simple contagio de otros adolescentes, leyendo libros de aventuras, de cienciaficción, de fantasía total o de misterio, los cuatro bloques en que se pueden clasificar esas aficiones

incontroladas (para el sistema educativo, se entiende). Pero a un pequeño grupo, también incontrolado, lo encontraremos bruscamente en brazos de Nobokov, de Isabel Allende, o de Herman Hesse, es decir, sumergirlos en esa excitante pasta de espiritualidad temprana, conflictos eróticos y balbuciente rebeldía nihilista, eso sí, con una excelente impregnación poética. Han encontrado algo que nosotros no supimos poner a su alcance en el momento justo. Pero ¿por qué ocurre tal cosa?

La respuesta puede que esté en algo que piensa precisamente un personaje del último autor citado, Demian, de la novela del mismo título:

“El descubrimiento de que mi problema era el de todos los seres humanos, un problema de toda la vida y de todo pensamiento, se cernió de pronto sobre mí como una sombra divina, y me llenó de temor y respeto al ver y sentir que mi vida y mis pensamientos más íntimos y personales participaban en la eterna corriente del pensamiento humano. El descubrimiento no fue alegre, aunque sí alentador y reconfortante. Era duro y áspero, porque encerraba en sí responsabilidad, soledad y despedida definitiva de la infancia”.

Textos de similar contenido encontraremos en otros libros cuyo asunto principal es el tránsito por la edad más difícil del hombre: la adolescencia. Lo curioso, lo sorprendente, es que tales libros no suelen figurar en las listas de libros “recomendados” para ellos. A título de ejemplo, además de los ya sugeridos, podríamos señalar el *Diario del artista adolescente*, de Joyce, la *Carta al padre*, de Kafka, *Las tribulaciones del estudiante Törles*, de R. Musil. El *Diario* de Ana Frank, *El guardián entre el centeno*, de Salinger, *A.M.D.G* de Pérez de Ayala, *La ciudad y los perros*, de Vargas Llosa, *Frankie y la boda*, de Carson Mc.Cullers, o *Primer Amor*, de Turgueniev. Existe un complejo temor, entre las instituciones y los profesores, a que tales libros lleguen “quizás demasiado pronto” a los que han sido siempre sus destinatarios naturales: los adolescentes; entendiéndolo por tales a los chicos y chicas que andan, o más bien renquean, por las resbaladizas fronteras que les aguardan entre la edad de oro de la infancia y la edad de hierro de las complicaciones; del drama terrible que significa, en fin, el paso por los senderos de la iniciación. Iniciación a la responsabilidad y a la ética, al sexo y al amor, a la soledad y a la solidaridad... Nadie ha estado nunca tan desvalido como cualquiera de nosotros en semejante infierno, y encima, para acabar descubriendo, como Sinclair, que no nos ocurre nada original, o como

podríamos decir con Machado, que “mi pensamiento es más bien nuestro”.

Lo que nos sucede a los padres y a los educadores con semejantes libros, a la hora de recomendarlos o no, es que, como en tantas cosas, no acabamos de creernos la edad mental que realmente tienen esos chicos y chicas. Como padres, porque nos negamos a aceptar que hayan dejado de ser niños. Como educadores, tal vez porque nos da miedo ponerles por delante el espejo de lo que son, antes de que terminen de serlo. Lo malo es que, más tarde, puede que ya no les sirva para lo que debió servirles: para tomar conciencia de su problema y, con la ayuda del modelo, poder superarlo con el menor traumatismo posible.

Otros factores intervienen en esta rara mezcla de paternalismo y reserva con que normalmente los adultos enfocamos los problemas de la pubertad y de la primera juventud. No es nada desdeñable, por ejemplo, el miedo a desnudarnos a nosotros mismos en su presencia, si entablamos con ellos una confianza demasiado estrecha acerca de los problemas que les afligen, porque en realidad éstos son los problemas fundamentales de la condición humana, y como tales, nunca resueltos del todo. Nos sentiremos más seguros haciéndoles creer que nosotros sí los hemos superado, pero les estaremos mintiendo. En suma, la sinceridad que exige el trato con los adolescentes nos obligará en un momento dado a ser consecuentes, asumiendo los riesgos personales que ello implica, o a abandonar tan peligroso camino. También si lo dudamos mucho tiempo, cuando queramos reaccionar, nuestros chicos y chicas ya se habrán convertido en hombres y mujeres, y habremos perdido la última ocasión de que lo hicieran con nuestra amistad. En el duro trance, algunos habrán leído a escondidas *La casa de los espíritus*, *Lolita* o *El lobo estepario*, libros que no nos atrevimos a darles; pero otros ya no los leerán nunca. Pero ni éstos, ni probablemente ningún otro.

Lo relevante de esa clase de libros es que interesan *per se* a los adolescentes, aunque no a todos. (Esta matización me parece importante también; pues la ambición de totalidad en un fenómeno de estas características puede conducir a frustraciones innecesarias. Dicho de otra manera: no es ni necesario ni posible que todos los adolescentes se aficionen a la lectura). Que no hay que adobarlos ni envolverlos en celofán. En todo caso, instrumentar algunas ayudas para la lectura comprensiva, pero fuera de todo didactismo. Lo más, una llamada a pie

de página sobre términos y conceptos de difícil entendimiento. Fuera también las muletas historicistas, biográficas, estilísticas. Todo eso vendrá luego, si ha de venir, en ampliaciones que surjan del debate con el libro, en esa especie de *club literario* que acabaría funcionando en torno a los que me atrevo a llamar *libros para una encrucijada*.

En ese club, naturalmente, deberían tomar parte activa los profesores -o los padres-, (recordemos la película *El club de los poetas muertos*), quiero decir, con algo más que con la presencia: con su “complicidad”, de igual a igual, como afectados que son también por los problemas esenciales del ser humano.

Lo bueno que tienen los libros de esa índole es que facilitan extraordinariamente la comunicación entre profesores y alumnos, siempre y cuando los primeros estén dispuestos a despojarse de una buena cantidad de prejuicios que pesan sobre “lo difícil”, “lo peligroso”, “lo prematuro”, y cosas por el estilo, cosas que nos acarrearán todavía aquella pedagogía pasiva, y cobarde, de tiempos atrás.

Pero también nos equivocáramos si creyéramos que lo personal problemático es lo único que interesa a los adolescentes. También lo esquivan. Y es natural, pues no todo el día va a estar uno mirándose en el espejo descorazonador de la angustia. El neófito arrastra, o aporta, una buena dosis de infantilismo y fantasía a esa misma encrucijada, para que no le sean tan duros los trompazos que ha de darse. La verdad es que muchos adolescentes de nuestros días siguen aferrados a la literatura del “trompazo” imaginario y de la fantasía desbordada, como formas de evadirse de sí mismos. Pero qué le vamos a hacer. También están en su derecho de pasarlo bien con esa clase de ficciones, y de postergar el mayor tiempo posible el encuentro con la realidad problemática. Lo adecuado sería hacerles ver, de vez en cuando, que existe aquella otra clase de libros, que podríamos denominar también “libros iniciáticos”.

Quiere esto decir que la lectura de libros convencionalmente fantásticos, de aventuras, de misterio y de ciencia ficción, también les es necesaria en disputa libre con los anteriores (¡cuidado con los dirigismos de ningún tipo!). Razón de más es que muchos de aquellos libros contienen más miga que otros pretendidamente “sustanciosos”. Pongamos por caso *Moby Dick*, *La historia interminable*, *El señor de los anillos*, *las Narraciones Extraordinarias*, o *La llamada de lo salvaje*, *El maravilloso viaje de Nils Holgerson*, *Rebelión en la granja*, *Los viajes de*

*Gulliver, La guerra de los mundos o Doctor Jekyll y Mr. Hyde. Pero eso sí, con la garantía de la buena literatura, que se presupone a todo lo que estamos tratando, y que es el verdadero y el único hilo que conduce de Peter Pan a Un mundo feliz, de Alicia a Lolita, de Pinocho a Las tribulaciones del estudiante Törless.*

En consecuencia, y para ir resumiendo:

-Existe una biblioteca fundamental para la adolescencia que nadie ha constituido todavía, pero que se halla dispersa y, en bastantes casos, inasequible. En esa biblioteca se incluyen imaginariamente muchos títulos que muchas veces pensamos no son adecuados para ellos, cuando en realidad a causa de ellos fueron escritos.

-Debería hacerse un esfuerzo coordinado entre instituciones y editoriales para darle forma a esa biblioteca y ponerla al alcance de los alumnos que van a emprender o están emprendiendo la Educación Secundaria Obligatoria. (Poner al alcance, en mi criterio, quiere decir: abaratar precios, llegando hasta la gratuidad para centros de enseñanza; ofrecer los textos desnudos (todo lo más, con notas a pie de página, y acaso una guía para profesores).

-Ofrecer al profesorado de Reforma cursos específicos de adaptación al aprendizaje creativo en las múltiples lecturas del universo semiótico de nuestros adolescentes: oralidad, sistemas audiovisuales, publicidad y prensa, principalmente; teniendo como objetivo constante el descubrimiento de la poesía, en su más amplio sentido. Quiero decir, creando las condiciones adecuadas para que pueda producirse el luminoso hallazgo.

-Hacer compatibles estas estrategias con la presencia de escritores vivos en centros y bibliotecas. La desmitificación del autor es parte importante en la construcción de un discurso natural de la literatura.

En suma, tomar la educación literaria como un verdadero código intercambiador de sistemas, en un mundo acosado por la significación aleatoria, esto es, como un referente continuo al que reducir todos los demás lenguajes abusivos y desmotivadores. Vista de este modo, la educación literaria puede constituirse en el más firme baluarte de la libertad, la solidaridad y la inteligencia creadora. Siempre habíamos sabido que esto era así. Pero la complejidad y la turbulencia semiótica de nuestro mundo, el mundo de nuestros muchachos, nos ha proporcionado nuevos y deslumbrantes motivos para volver a creerlo. Aunque no lo parezca, para ellos el futuro es un arma cargada de poesía.

## LA CULTURA: FACTOR AMBIENTAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

*Valentín Torrejón Moreno*

Al reflexionar sobre el tema relacionado con la madurez para cualquier tipo de aprendizaje, casi siempre nos limitamos a tratar ciertas características internas (neurofisiológicas, de personalidad e intelectuales), sin caer en la cuenta de que, efectivamente, existen otras condiciones externas al niño que pueden incidir - y de hecho inciden - sobre la madurez para el aprendizaje inicial de la lectura. Nos estamos refiriendo a los factores ambientales, que, en concreto, destacaremos tanto el clima hogareño como el fondo cultural, donde se desenvuelven los niños. En el presente artículo nos referiremos a éste último, exclusivamente.

La palabra “cultura” tiene el significado técnico especial que se le da en algunas ciencias como la sociología y la antropología. Se refiere al modo de vida total de un grupo relativamente homogéneo de personas. Así, podemos oponer la cultura inglesa a la cultura española. En este uso técnico de la palabra “cultura”, incluiríamos todos los aspectos de la forma de vivir de los ingleses comparada con la de los españoles; por ejemplo, cómo enseñan hábitos higiénicos a sus bebés, cómo conducen sus automóviles, sus costumbres matrimoniales, sus idiomas, etc. Claro está que, tanto la cultura inglesa como la española, son válidas. No puede decirse que una sea “más culta” que la otra. Hacer semejante afirmación sería usar erróneamente este valioso concepto de las ciencias sociales.

Dentro de las culturas existen “subculturas”. En la cultura inglesa, podemos discernir los patrones de vida de, pongamos el caso, los naturales de Yorkshire y los de Devonshire; y en la cultura española

podemos distinguir a catalanes, gallegos y andaluces. Una vez más, no podemos decir que una subcultura sea mejor que la otra. Hacerlo así es simplemente emitir un juicio de valor influido por prejuicios. Cada subcultura “está bien” para la gente que pertenece a ella. Lo único que podemos decir, si somos objetivos y justos, es que son diferentes.

Sin embargo, existe un conflicto entre dos subculturas, la del hogar y la de la escuela. Relacionado con la madurez para leer, debemos preguntarnos qué idioma, qué dialecto o modalidad lingüística y qué contenido de los textos serían los más idóneos para la enseñanza inicial de la lectura.

Hasta fecha muy reciente, todos los niños de California tenían que tomar sus primeras lecciones de lectura en inglés. Se suponía que un niño que estaba preparado para leer, estaba preparado para leer en inglés. El resultado era que muchos niños de hogares de habla española se convertían en niños con incapacidad crónica para la lectura. Unas reformas recientes han hecho posible que aprendan a leer primero en español y luego, un poco más tarde, en inglés; destacándose resultados altamente positivos. Esto encierra una importante lección objetiva. El niño que está preparado para aprender a leer está preparado para relacionar sus experiencias con el nuevo medio de comunicación de lo impreso o lo escrito. Pero, ¿cuáles son, exactamente, “sus experiencias”? Las del niño de habla española, son experiencias del idioma español y, por lo tanto, está preparado para aprender a leer en español, pero no en inglés (DOWNING Y THACKRAY, 1974, págs. 41-42).

Ahora bien, lo mismo debe ser lógicamente verdad en el caso de las diferencias culturales o subculturas del lenguaje. En efecto, “cada niño trae a la escuela, cuando viene, cinco o seis años de lenguaje y de experiencia” (GOODMAN, 1969, págs. 14-28). El proceso de desarrollo del lenguaje del que habla un dialecto o modalidad lingüística es, en todo respecto, exactamente el mismo que el del que habla la lengua común. Su lenguaje, cuando ingresa en la escuela, es tan sistemático, tan gramatical dentro de las normas de su dialecto, tan parte de él mismo, como el de cualquier otro niño.

Si el maestro “corrige” el lenguaje diferente, basado en el dialecto, esto contraría la dirección del crecimiento del niño. Toda su experiencia lingüística pasada y presente contradice lo que le dice el maestro. La escuela se convierte en un lugar donde la gente habla de un modo raro y los maestros le dicen a uno, sobre su lenguaje, cosas que

no son verdad. Más aún, si el dialecto o modalidad lingüística del niño se califica como “malo” o “nada bueno”, se quita todo valor a sus pasadas experiencias de la familia, del hogar. El niño siente que sus experiencias no son aceptadas.

Por tanto, al considerar la madurez para la lectura, debemos tener siempre presente la pregunta para qué clase de lectura. El niño puede aprender a leer en su dialecto o en la lengua estándar.

Los niños que hablan un dialecto, en los primeros años de la escuela, deberían usar su dialecto como medio de pensar, explorar e imaginar. Necesitamos maestros que sepan que los dialectos son esencialmente respetables y aceptables; es más, el niño puede encontrarse en una situación de desventaja porque el idioma en que se imparte la enseñanza no es el dialecto -andaluz- o la lengua materna del niño -catalán- (PASSOW, 1972, pág. 10).

La lengua o modalidad lingüística que aprende el niño en su primera infancia y que se emplea en el hogar -su “lengua materna”- difiere a menudo de la que utilizan los maestros. Cuando el idioma que emplean los maestros no es el mismo que oye en su casa, el niño tiene que aprender a comprender la instrucción que recibe en una lengua o variedad de lengua que no le es familiar. Por ello, además de los otros conocimientos teóricos y prácticos que exige la escuela, el niño puede verse obligado a aprender otra lengua o variedad de lengua, que no es la suya.

Relacionando todo esto con la madurez para la lectura, podemos ver que un niño, con una buena base de experiencia en su dialecto, está preparado para leer de acuerdo con su experiencia en su dialecto, pero probablemente no en el llamado idioma estándar.

Sin embargo, el procedimiento usual es calificar negativamente su lenguaje y obligar al niño a aprender la norma culta -en ocasiones, “hiperculturismo”- empleada en la escuela. El conflicto resultante es mucho más profundo que una simple mezcla de dialectos. El habla es el sanctasanctórum de la cultura (DOWNING Y THACKRAY, 1974, pág. 43). Por lo tanto, ignorar, atacar o repudiar el lenguaje de un individuo es cometer un sacrilegio contra su cultura. No es de extrañar que la reacción -mejor defensa- del niño sea hostil, fría o muda.

¿Significa esto que deberíamos suministrar a los niños material de lectura donde se refleje su propio dialecto? En efecto, en lugar de ser ignorado o convertido en objeto de un programa de erradicación, el

dialecto debería, en realidad, usarse como base para enseñar la lengua estándar oral y escrita. Si el dialecto se usa para enseñar las primeras nociones sobre la lectura de palabras a los que hablan dicho dialecto, luego, esas nociones de lectura pueden convertirse en la constante sobre la base de la cual podrán enseñarse, por medio de la lectura y la escritura, los patrones gramaticales del idioma estándar (STEWART, 1969, págs. 156-219). Esta es una forma de acotar la distancia entre el nivel de madurez del niño y el nivel de dificultad que enfrenta en la tarea del aprendizaje. El niño puede estar enteramente inmaduro para aprender a leer en el dialecto o lengua estándar de otra persona (en el del maestro), pero perfectamente maduro para desarrollar su capacidad en los procesos básicos de la lectura cuando leen en su propio dialecto. Siempre que sea factible, el niño debe iniciarse en las letras dentro de su propio lenguaje, en realidad, dentro de su dialecto nativo (GOODMAN, 1970, págs. 103-110).

También hay otro aspecto importante de esta necesidad de franquear el abismo entre las experiencias corrientes pasadas y presentes del niño, fuera de la escuela, y las exigencias del aprendizaje de la lectura. Este es el contenido de lo que tiene que leer. Es preciso que el material de lectura esté cerca de la propia experiencia del niño, no sólo en cuanto al lenguaje, sino también en cuanto a la vida que el lenguaje describe (DOWNING y THACKRAY, 1974, pág. 45). En realidad, “los niños aprenden mejor a leer cuando pueden identificar con el ambiente a los personajes y situaciones presentados en sus libros. El típico libro de lectura no produce en los niños la impresión de lo familiar, ni les da una sensación de seguridad” (WHIPPLE, 1966). El contenido del material de lectura, adecuado al nivel de madurez del niño, debe reflejar su fondo de cultura y experiencias.

Las consecuencias prácticas con relación al contenido de las primeras lecturas de los niños son similares a las concernientes al lenguaje y a los dialectos. La aproximación desde el ángulo de la experiencia lingüística es el método de enseñanza que tiene más posibilidades de hacer que el contenido de las lecturas de los niños se adapte a la propia experiencia de éstos (DOWNING Y THACKRAY, 1974, pág. 46).

En este artículo, se ha tratado un aspecto de real importancia en la madurez para la lectura. El fondo cultural del niño es un determinante sumamente significativo de la madurez. Por tanto, debe ser tenido en cuenta para desarrollar la enseñanza inicial de la lectura a nuestros escolares andaluces.

## BIBLIOGRAFÍA

- DOWNING, J. Y THACKRAY, D. V. (1974): *Madurez para la lectura*, Kapelusz, Buenos Aires.
- GOODMAN K. S. (1969): "Dialect barriers to reading comprehension". En BARATZ, J.C. Y SHUY, R. W. *Teaching Black Children to Read*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, págs. 14-28.
- GOODMAN K.S.. (1970): "Psycholinguistic Universals in the reading process", *Journal of Typographic Research*, 4, págs. 103-110.
- PASSOW, H. (1972): "Diez causas principales de la desigualdad de oportunidades", *El Correo de la Unesco*, págs. 7-12.
- STEWART, W.A. (1969): "On the use of negro dialect in the teaching of reading". En BARATZ, J.C. Y SHUY, R.W.. *Teaching Black Children to Read*, Whashington, D.C.: Center for Applied Linguistics, págs. 156-219.
- WHIPPLE, G. (1966): "Inspiring culturally disadvantaged children to read". En FIGUREL, A. J. *Reading and Inquiry*, Neward, Delaware: International Reading Association.

## HABLA ANDALUZA Y LITERATURA POPULAR EN ANDALUCÍA

*Manuel Zurita Chacón*

Si en todas las culturas existe una estrecha relación entre idiosincrasia y expresión lingüística, en el ámbito de la modalidad lingüística andaluza dicha relación se hace tan patente, que el elemento normativo no está presente de una manera taxonómica<sup>1</sup>, la norma pierde relevancia para que el ajuste a la consideración humboldtiana del lenguaje como expresión del espíritu colectivo de un pueblo (ZURITA, 1995) se haga mucho más intensa y paradigmática. Es más, cuando la idiosincrasia de una comunidad cultural comparte con otros pueblos el mismo sistema lingüístico, el bagaje cultural confiado a la oralidad posee carácter de cierta exclusividad, esto es, el patrimonio del *dictum* es predominante.<sup>2</sup>

Pero si avanzamos en esta primera reflexión que nos hacemos hoy aquí, es posible que constatemos que parte del patrimonio cultural andaluz se ha transmitido y aún se nos transmite a través de la exclusiva oralidad tradicional. Así pues, intentaremos analizar la vinculación profunda que existe entre el habla andaluza y la literatura popular, que, consuetudinariamente se ha transmitido de manera oral.<sup>3</sup> Así lo vemos constatado en recientes publicaciones para el

---

<sup>1</sup> Vid. el número monográfico “Usos lingüísticos y diversidad cultural” de *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n1 6, Barcelona, Graó.

<sup>2</sup> Siguiendo de cerca a Cassany, en BALTANÁS-PÉREZ (1996): pág. 30, se afirma que “oralidad y escritura se contraponen en la lengua común, hasta el punto de formar dos códigos distintos.” Y más abajo traen a colación la contundencia de BENICHO (19-90): “Hay que entender, pues, el estilo oral como una escuela poética, sin doctrina formulada, por cierto, pero con su arte poético implícito.” (*Ibidem*)

<sup>3</sup> No abundaremos en apreciaciones ya consolidadas, tales como aquéllas que se refieren a la importancia de conservar el patrimonio de la cultura andaluza, aunque

segundo ciclo de Enseñanza Secundaria; la profesora González Gil lo expone así: "...los andaluces hablamos español de un modo particular que se denomina "modalidad andaluza"; y ello responde a una huella que la cultura y la visión del mundo, la evolución del lenguaje y las influencias socio-históricas han dejado en el modo de realizar el sistema común. Esto es aplicable a la poética de tradición oral." (GONZÁLEZ, 1995, pág. 3)

Creemos que no es necesario establecer la diferencia entre literatura popular y literatura oral, ya que la esencia de lo popular está inscrita en lo oral; como tampoco la distinción entre lo tradicional o lo popular: suelen intercambiarse ambos conceptos, aunque entendemos que lo tradicional se inscribe en lo popular<sup>4</sup>. Esquemáticamente:

LITERATURA ORAL > LIT. POPULAR > LIT. TRADICIONAL

Por otro lado, no queremos entrar en la aporía de distinguir entre la literatura culta y la literatura popular; la cultura literaria se valida no sólo por la autoría prestigiada, sino también en la anonimidad prestigiosa. Ambas, al menos en teoría, se dirigen a unos receptores, que la han consumido, la consumen o la consumirán, al recrearlas con cierto grado de fruición. La profesora González Gil establece la diferencia entre literatura y "las obras de poética tradicional", al considerar obras cerradas las literarias y "abiertas y disponibles" las de poética tradicional (GONZÁLEZ, 1995, pág. 6).

Para apoyar esto que decimos, basta con espigar algunos ejemplos, en los inicios de las llamadas literaturas cultas nacionales: epopeyas y relatos épicos de todos los tiempos, cantares de gesta de la Edad Media europea, etc.; todas ellas nacen en la más pura oralidad, en la más pura recitación memorística, en el canto salmódico y en el

---

últimamente algunos pongan todavía -¿hasta cuándo?- en duda si existe o no cultura andaluza. Para nosotros es tan obvio que existe, que lo contrario sería como el preguntarnos todavía si existe lengua o cultura vasca, gallega, catalana, etc. Ahora bien, la existencia de un patrimonio cultural común no ha de ser nunca óbice para el fomento del cosmopolitismo y del reconocimiento de que hay más elementos culturales que nos unen que de aquellos que nos diferencian. Lo contrario sería caer en un empestillamiento cateto, que tantas violencias conlleva.

<sup>4</sup> Vid. BALTANÁS -PÉREZ (1996), págs. 31 y ss.

enraizamiento más popular.<sup>5</sup> Es más, en muchos momentos de la historia literaria se ha imitado ex profeso la manera popular de creación literaria: son las denominadas corrientes neopopularistas, como la practicada en los poetas españoles del 27.

El Profesor Alcina Franch establece la siguiente clasificación:

#### LITERATURA ORAL

1. Cuentos.
2. Leyendas y tradiciones: históricas, religiosas y profanas.
3. Poesía (con música): religiosa y profana.
4. Composiciones en prosa o verso para representar.
5. Dichos, refranes, idiotismos, acertijos, comparaciones, exageraciones, chascarrillos, etc. propios o típicos del lugar.
6. Pregones: oficiales y de venta. (ALCINA, 1994, pág. 172).

#### FOLCLORE, CULTURA Y LITERATURA POPULAR

Pretendemos delimitar, en este apartado, cuáles son las diferencias y concomitancias entre los estos tres conceptos, esto es, si la cultura popular es parangonable a folclore y las relaciones entre cultura y literatura popular, con especial referencia a la que se ha cultivado en Andalucía.

No somos nosotros de los que niegan la existencia de la cultura andaluza, puesto que lo consideramos algo tan obvio como la existencia de andaluces como sujetos de cultura; dudar de su cultura es como si dudáramos de la cultura específica de otros pueblos, que integran la nación española; a éstos -qué curioso- no les ponen en duda su propia especificidad cultural.

“Se ha dicho que no se puede comprender la Cultura Andaluza sin tener en cuenta el fenómeno religioso en su vertiente tradicional popular.”(TORREJÓN, 1996, pág. 109)

El siguiente paso consistirá en un acercamiento lo más certero posible a la cultura andaluza, desde el ámbito de su propia modalidad

---

<sup>5</sup> Aún quedan muchos *sanillanas*, que en sus *cartas-prohemios* anatematizan todo aquello que no se ajuste a los corsés culturales y literarios, que ellos decretan como ortodoxos. Ni mencionar queremos los referidos a cuestiones lingüísticas, al tratar de la lengua hablada en Andalucía: ¿andaluz, dialecto, habla, hablas, variedad, modalidad...del castellano, español? La colmena se convierte en avispero. Vid., por ejemplo, la variación académica en lo referido al término *andaluz*, en las dos últimas ediciones del *DRAE*.

lingüística, cuando la abordamos para su estudio desde las manifestaciones de la literatura popular. Ya Demófilo pergeñó parcialmente dónde podían estar sus raíces y manifestaciones folclóricas (MACHADO Y ÁLVAREZ, 1987)<sup>6</sup>. Más recientemente se nos asegura que “El folclore posee una “poética propia”, que es diferente en cada modalidad lingüística. El estudio de lo peculiar de nuestro patrimonio pasa por el estudio de la modalidad en que se expresa, que, en nuestro caso, es oral y andaluza” (GONZÁLEZ, 1995, pág.. 9)

La literatura popular se encuadra dentro de los objetivos primordiales de los estudios folclóricos, ya que “...abarca todo lo popular: [...] las costumbres, las creencias, [...] los gestos, *el habla*, así como así como *aquellas manifestaciones orales que han sido calificadas de literatura popular*, pero que responden más exactamente a la denominación de *arte verbal u oral*. Este último, que comprende cuentos populares, *leyendas*, mitos, proverbios, adivinanzas y poesía, ha constituido, desde los orígenes de la especialidad, el objeto primordial de las investigaciones folklóricas” (BASCOS 1974, pág. 20).<sup>7</sup>

Por otra parte, desde antiguo se polemizaba si el folclore se habría de circunscribir sólo a la literatura popular, a la música y a la danza, sin tener en consideración otras manifestaciones de cultura popular. Este extremo nos lo deja meridianamente claro el profesor Rodríguez Becerra, al decirnos que el folclore se ocupa de la “literatura oral”, para lo que se requiere “una formación específica [...] filológica”; dichas actividades han de realizarse con las debidas garantías científicas y no por “mero coleccionismo” (RODRÍGUEZ BECERRA, 1987, pág. 26), para más abajo añadir que “el interés por las creaciones del pueblo como hechos diferenciados forma parte de la expresión literaria desde los siglos en que se forman las distintas literaturas nacionales; lo popular y lo culto aparecen mezclados y siempre al servicio del artista-creador que lo utiliza según sus necesidades (Ibidem).

Por estas razones expuestas, cuando nosotros proponemos el documento 1 del apéndice como muestra de la interferencia de la

---

<sup>6</sup>A Demófilo se unirían muchos eruditos andaluces o relacionados con Andalucía, contemporáneos: Guichot, Rodríguez Marín, Sales y Ferré, Montoto... Vid. RODRÍGUEZ BECERRA, 1987, al que seguimos de cerca en este punto.

<sup>7</sup> Citado por RODRÍGUEZ BECERRA, 1987, pág. 25.

literatura popular con la culta, no nos paramos en mientes al solidificar música y literatura; las trovas, elaboradas desde el fuerte sentimiento que anima las manifestaciones andaluzas de religiosidad popular, cumplen esta función en las pequeñas comunidades que las recrearon, recrean y recrearán a lo largo del tiempo. Estas composiciones literarias y populares, nacidas para el canto monacorde o coral creemos que deben pasar a engrosar, de manera definitiva y sin ninguna clase de reticencias o minusvalías el patrimonio literario, que compone el corpus inmenso de la literatura hecha en Andalucía. Y recibirá el mismo tratamiento científico y exegético que cualquier tipo de texto<sup>8</sup> culto exige.

#### LITERATURA POPULAR VERSUS LITERATURA CULTA

Se suele establecer, asimismo, una diferenciación entre literatura popular y tradicional, argumentándose que lo que la distinguen no son los orígenes, sino “su forma de difusión y transmisión” (BALTANÁS, 1996, pág. 32). Se argumenta además, que lo tradicional es lo que se recrea y, a la vez, se transforma en la constante apropiación popular (MENÉNDEZ PIDAL, 1973).

Se produce, pues, una constante adecuación popular “... a sus propias necesidades éticas y estéticas, lo que hace mediante determinados mecanismos de innovación, que actualizan el texto tradicional, lo ponen en presente, hasta hacer que éste exprese las inquietudes más inmediatas del grupo que lo emplea [...] Lo específico de la obra tradicional es, pues, su apertura...” (BALTANÁS, 1996, pág. 34).

Otra de las peculiaridades de estas manifestaciones literarias es su expansión ilimitada, aunque sin abandonar nunca su sello de origen característico, idiosincrásico, pero que se amoldan “...en la diacronía y en la diatopía a cada comunidad específica...” (Ibídem, pág. 35).

#### ESCRITURA VERSUS ORALIDAD

Si hasta ahora, en lo que llevamos expuesto, se admite una perfecta coherencia en los planteamientos, ¿qué ocurre cuando nos enfrentamos con la codificación de textos orales en andaluz? Qué

---

<sup>8</sup> Entendemos el concepto de “texto” como se ha delimitado en las ya numerosas gramáticas del texto, aunque ya hayan sido rebasadas por los tratados de pragmática.

diferencias culturales pueden establecerse o sistematizarse entre textos “andaluces” escritos en castellano y los que se intentan transmitir codificados en andaluz?

Mucho tendremos que reflexionar acerca de estos extremos, ya que desde el viejo prejuicio que poco menos que considera un tabú codificar algo en andaluz, por la falta evidente de código lingüístico, hasta los que pretenden someter a una norma culta la presión en la modalidad lingüística andaluza median muchas posturas, la mayoría de las veces contrapuestas.

“.. una comunidad que hace del *habla* un elemento esencial de vida, de relación con los demás y con el mundo. La Cultura tradicional andaluza, antes que nada, es una *cultura del habla* y el pueblo andaluz, un pueblo que ejercita el habla como su mayor habilidad individual y colectiva. Sólo así puede explicarse de forma coherente la '*persistencia poética*' de los andaluces en la Historia de la Poesía; o, por ejemplo, el hecho de que -sólo en la provincia de Cádiz- existan actualmente más de dos mil poetas que han publicado, al menos, un libro de poemas.” (PÉREZ OROZCO, 1996, pág. 10).

Posiblemente, en la conciencia del que codifica textos en andaluz subyace, consciente o inconscientemente, el intento de todo creador para la perduración de su obra, tal como él la concibió, pues “en muchos casos, la escritura cumple para la literatura oral la función de garantizar, conjuntamente o no con la tradición oral, la transmisión de un texto.”<sup>9</sup>

Por estas razones, es posible delimitar dos clases de creadores literarios de textos andaluces:

a) los que han transmitido su obra escrita en castellano, al ser conscientes de que la modalidad lingüística andaluza sólo se realiza en el nivel del habla. Su obra, por tanto, perdura tal cual la concibió.

b) Aquellos que entienden que la obra literaria ha de ser transmitida en un código distinto al castellano, por considerar que es un hecho insoluble el de la oralidad y la escritura, sin asumir plenamente la conciencia de que su forma de expresión sólo admite codificación normativa en el habla. Tan es así, que ninguno de los que han escrito en andaluz han adoptado la misma pauta escrituraria.

---

<sup>9</sup> BALTANÁS, ENRIQUE; PÉREZ CASTELLANO, ANTONIO JOSÉ (1996): *Literatura oral en Andalucía*, Fundación Machado/Guadalmedina, Sevilla, pág. 19.

## ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA LITERATURA POPULAR ANDALUZA

De manera esquemática, como base para la elaboración para una o varias unidades didácticas, exponemos a continuación una serie de consideraciones, acompañadas de su correspondiente propuesta de textos:

\* Rito (DRAE) < RITUS, “Costumbre o ceremonia. /2. Conjunto de reglas establecidas para el culto y ceremonias religiosas.”

\* Lo festivo, como elemento ritual.

\* La religiosidad popular: creencias.

\* Límite entre el flamenco-espectáculo y el flamenco-recreación:

- Jarchas<sup>10</sup>, s. IX, en mozárabe (Texto I).

- Zéjeles de Ben Quzmán, s. XI (Texto II).

- Seguidillas ( NO MANCHEGAS ) > Sevillanas.

. Es fundamental la oralidad, ya que ocupa el 80 % del tiempo de los alumnos.

. Los profesores han de ser, porque lo son, modelos de habla y de escritura.

Las variantes de la lengua se clasifican en tres tipos:

**-variantes diastráticas**, que dependen del nivel de cultura lingüística de cada hablante;

**-variantes diafásicas**, que dependen de la situación comunicativa, según la cual un hablante puede variar a voluntad su forma de hablar;

**-variantes diatópicas**, que dependen de la procedencia geográfica de los hablantes.

Se trata, por tanto de “disponer de textos orales, depurados y vivos, como modelos de habla andaluza, presentando oportunidades de resolver conflictos entre oralidad y registro escrito, adquiriendo habilidades y conceptos claros para dominar tanto la modalidad andaluza como el español estándar.” (GONZÁLEZ, 1995. pág. 10)

## GRADUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Competencia comunicativa .....>

Competencia verbal .....>

Competencia literaria .....>

Competencia poética .....>

---

<sup>10</sup> Es, al menos, curioso que el término *jarcha* no haya sido incluido aún en el *DRAE* (Vid. la última edición).

(REYZÁBAL, 1995, pág. 18)<sup>11</sup>.

. Centrarse en las palabras: “Toda palabra es mágica desde el punto de vista lírico” (Ibídem, pág. 19)

. Las comparaciones, imágenes, sinestesias, la METÁFORA.

. “La literatura en cuanto realización plena de la lengua surge como uno de los productos-procesos culturales más idiosincrásicos de cada sociedad. En ella se plasman las tradiciones, sueños, valores de un pueblo...” (REYZÁBAL, 1992, págs. 27-28).

. La literatura, modelo de lengua.

. La lingüística del texto se basa en que la comunicación verbal se realiza mediante textos y no a través de oraciones.

. Análisis del sgdo. y del sgte. del texto.. Hay que basarse “en las funciones de la lengua y la literatura como instrumentos de comunicación [...]” y “deben describirse y considerarse los fenómenos reales que se producen en los usos de los diferentes registros, dialectos o clases de textos.” (Ibídem, pág. 43)

. Adquirir competencia lingüístico-textual-comunicativa y literaria.

Pero es el Profesor De Las Heras Borrero quien lo deja meridianamente claro, cuando dice que el tratamiento de los dialectos en el aula ha de exigir un cambio de actitud y valoración, ya que la “modalidad lingüística del alumno” constituirá el “eje vertebrador de los distintos aprendizajes lingüísticos (vocabulario, comunicación oral, lectura, ortografía, gramática,...” en “un contexto, entorno socioeducativo adecuado...” (HERAS, 1996, pág. 35).

.Por otro lado, “...mediante la literatura, posiblemente, se consiguen experiencias cognitivas y emocionales que no se alcanzan en situaciones existenciales.” (SCHMIDT, 1991, págs. 152-3)

. La lit. funciona en tres niveles: “en el nivel cognitivo, en el moral-social (normativo) y en el nivel hedonista (emocional)” (Ibídem, pág. 251).

. ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR.

“La poesía es trabajo más que improvisación o “inspiración”, destreza adquirida y no dominio innato, sensibilidad encauzada mediante el lenguaje y no desbordamiento caótico [...] La poesía,

---

<sup>11</sup> En este aspecto seguimos de cerca a la Profesora Reyzábal, en el trabajo que citamos.

como cualquier arte, es producción, construcción de un mensaje estético.” (MARTOS ET AL., 1991).

. Se intenta la “desalienación expresiva” del futuro ciudadano (Cfr. OSORO).

. “Se trata de trasladar la atención desde la evaluación tradicional de la competencia ling. al desarrollo de la competencia comunicativa, siguiendo el principio de que “...no existen enunciados correctos o incorrectos, sino enunciados adecuados o no a la situación y a los propósitos de los hablantes.” ” (Ibídem, pág. 29).

Además “ ... los textos de la tradición oral andaluza son modelos de comunicación, fáciles de retener en la memoria, cercanos a los intereses de todos los hablantes, referidos a múltiples circunstancias vitales y además, con la plurisignificación y densidad de sentido que todo lo literario conlleva.” (GONZÁLEZ, 1996, pág. 93).

## BIBLIOGRAFÍA

### A) DIDÁCTICA.

AA. VV., “Literatura culta y popular en Andalucía” en *Actas del I simposio regional de actualización científica y didáctica*, Sevilla, 1995.

BALTANÁS, ENRIQUE Y PÉREZ CASTELLANO, ANTONIO JOSÉ (1996): *Literatura oral en Andalucía*. Guadalmena/Fundación Machado, Sevilla, 205 págs.

HERAS BORRERO, JERÓNIMO DE, ET AL., *La modalidad lingüística andaluza en el aula (Actas de las I Jornadas sobre Modalidad Lingüística Andaluza)*. Alfar, Sevilla, 1996.

MARTOS NÚÑEZ, ELOY; GARCÍA RIVERA, GLORIA (1991): “La imagen y la enseñanza de la literatura”, *República de las letras*.

MEIX, F. (1993): “Teorías literarias y enseñanza de la literatura”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, págs. 53-64.

OSORO, ANDRÉS: “Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria”, *Signos*, CEP, Gijón. PÉREZ OROZCO, JOSÉ M<sup>a</sup> (1996): *Coplas de clase (Alrededor de la poesía flamenca)*. CMIDE, Sevilla, 55 págs.

REYZÁBALL, M<sup>a</sup> VICTORIA (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.

REYZÁBALL, M<sup>a</sup> VICTORIA (1995): “Algunas propuestas metodológicas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 235.

- RODRÍGUEZ MARÍN, FRANCISCO (1883): *Cantos populares españoles recogidos, ordenados e ilustrados por...*, Francisco Álvarez y Cía., Sevilla.
- SCHMIDT, S.J. (1991): *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*, Madrid, Taurus.
- TORREJÓN MORENO, VALENTÍN, “El método dialectal en lectura: su adecuación al escolar sevillano” en HERAS BORRERO, JERÓNIMO DE, ET AL., *La modalidad lingüística andaluza en el aula (Actas de las I Jornadas sobre Modalidad Lingüística Andaluza)*. Alfar, Sevilla, 1996.
- VERA HIDALGO, MANUEL (1996): “La enseñanza de la lengua española en Andalucía. Una propuesta de norma del andaluz de referencia para la escuela” en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, octubre de 1996, págs. 111-119.

## B) GENERAL.

- AA. VV. (1994): *Historia de las sevillanas*, Sevilla, Ediciones Tartessos.
- ALCINA FRANCH, JOSÉ (1994): “Guía para la obtención de datos etnográficos en el trabajo de campo” en *Demófilo (Revista de Cultura Tradicional de Andalucía)*, nº 12, Fundación Machado, Sevilla.
- ÁLVAREZ SANTALÓ, CARLOS y otros (1989): *La religiosidad popular*, Barcelona, Anthropos.
- BARRIOS, M. Y COBREROS, C. (1982): *La Sevilla de... Muñoz y Pabón y de Salaverría*, Sevilla, Caja Rural.
- BASCOM, W. (1974): “Folklore” en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (David L. Sillis, Ed.), Madrid, Aguilar, págs. 20-23.
- GARCÍA GÓMEZ, EMILIO (1975): *Las jarchas romances de la serie árabe en su marco*, Barcelona, Seix Barral.
- GÓMEZ GARCÍA, PEDRO (1985): *Para una antropología de la religión tradicional andaluza*, Sevilla, Editoriales Andaluzas Unidas.
- GONZÁLEZ GLL, M<sup>a</sup> DOLORES (1995): “La poética de tradición oral”, *Lengua y Literatura*, Sevilla, Grazalema/Santillana.
- GONZÁLEZ ESCOBAR, JOSÉ L. (1982): *La formación de la provincia de Huelva*, Huelva, Diputación de Huelva.
- GUICHOT Y SIERRA, ALEJANDRO (1986): *Supersticiones populares andaluzas*, Editoriales Andaluzas Unidas, Sevilla.
- LAFUENTE Y ALCÁNTARA, E. (1865): *Colección escogida de seguidillas y coplas, recogidas y ordenadas por E.L.A.*, Madrid, Bailly-Baillière.
- MACHADO Y ÁLVAREZ, ANTONIO (1987): “Sobre el folklore”, *El Folk-lore andaluz*, nº 1, págs. 15-22.

- MARCOS ARÉVALO, JAVIER (1987): “El folklore o la ciencia de la cultura popular: consideraciones metodológicas”, *El Folk-lore andaluz*, n1 1, págs. 39-54.
- MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN (1973): “Sobre geografía folklórica: Ensayo de un método”, *Estudios sobre el Romancero*, Madrid, Espasa-Calpe, págs. 217-323.
- MORENO NAVARRO, ISIDORO (1985): *Cofradías y Hermandades andaluzas*, Sevilla, Editoriales Andaluzas Unidas, 1985.
- MUÑOZ Y PABÓN, JUAN F. (1991): *La Blanca Paloma*, Sevilla, Gráf. Santa María.
- REIG, RAMÓN (1989): *Religión y religiosidad popular en Andalucía*, Madrid, Ediciones Libertarias.
- REY CABALLERO, JOSÉ M. (1933): “Aspectos y coplas del Rocío”, *El Correo de Andalucía*, 6 de junio.
- RODRÍGUEZ BECERRA, SALVADOR (1987): “Origen y evolución del folklore en Andalucía”, *El Folk-lore andaluz*, n1 1, págs. 23-38.
- RODRÍGUEZ BECERRA, SALVADOR (1989): “La Romería del Rocío, fiesta de Andalucía”, *El folklore andaluz*, 20.época, n1.3, Sevilla, Fundación Machado, págs. 147-152.
- SIUROT, MANUEL (1918): *La Romería del Rocío*, Huelva.
- VILLAVICIOSA, SEBASTIÁN DE (1958): *Te canto por alegrías, mare mía del Rocío*, Sevilla, Imprenta de la Divina Pastora.
- ZURITA CHACÓN, MANUEL ET AL. (1981): *El Rocío, fe y alegría de un pueblo*, Granada, Anel.
- ZURITA CHACÓN, MANUEL(1991): *Rocío, surcos de luz*, Sevilla, Surcos de luz.
- ZURITA CHACÓN, MANUEL ET AL.: (1995): *Materiales didácticos: Lengua y Literatura*, Sevilla, ICE de la Universidad de Sevilla.
- ZURITA CHACÓN, MANUEL (1996): “La Romería del Rocío y la Primitiva Regla de la Hermandad de Almonte (Huelva)”, *Demófilo (Revista de Cultura Tradicional de Andalucía, n1 17. Santuarios andaluces II*, Sevilla, Fundación Machado, págs. 199-221.
- ZURITA CHACÓN, MANUEL (1996): *Lengua castellana y Literatura 11. (Secundaria Andalucía)*, Zaragoza, Edelvives.

## [ANEXO I]

### APÉNDICE DOCUMENTAL

Entre las numerosas posibilidades para trabajar con textos adecuados a lo que hemos propuesto más arriba, ofrecemos, en esta ocasión, un somero repertorio de ellos, para que se puedan trabajar en el aula o en cualquier contexto docente. Advertimos también que no es una propuesta cerrada, ya que la riqueza de textos de este tipo es abrumadora.

TEXTOS I Y II: GARCÍA GÓMEZ, E., 1975.

TEXTO III: DE LOPE DE VEGA en: *Lo cierto por lo dudoso, El amante agradecido, y Amar, servir, esperar*; y también “Seguidillas del Guadalquivir”, Atribuidas a Lope de Vega, recogidas en el *Cancionero de Turín*, del siglo XVII.

Texto IV: CONDE DE NOREÑA, *La Quincaida*, B.A.E., n1. 63, pág. 468.

TEXTO V: LAFUENTE, 1865, Y MUÑOZ Y PABÓN, J.F. (en BARRIOS ET AL., 1982).

TEXTO VI: Cfr. RODRÍGUEZ MARÍN, 1883 (5807, 6024, 7349, 7276,).

TEXTO VII: Cfr. en el disco de los HERMANOS TORONJO, 1961, Hispavox, n1. HH 11-47, 33 rpm., 30 cms.

Texto VIII: Cfr. AA.VV., 1994.

## [ANEXO II]

### TEXTOS PARA COMENTAR

Los textos que ofrecemos a continuación forman un pequeño compendio que pretende reunir textos clásicos de la literatura culta española (cfr. n1. 2), así como otros de raigambre decididamente popular y andaluza -la mayoría de ellos- e incluso alguno inédito (texto n1. 6).

No hemos querido extendernos en las cuestiones previas a cualquier comentario de textos, ya que, en la bibliografía referida, se pueden encontrar dichos preliminares suficientemente amplios y complementarios de los textos ofrecidos.

1) TEXTO: Trova del hallazgo de la Virgen del Rocío. (ZURITA 1981 y 1991).

2) TEXTO: Trova cazurra, inserta en el *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita: Cfr. ZURITA, 1996,2, pág. 23)

3) TEXTO: Trovo de El Cerro de Andévalo (Huelva):Cfr. ZURITA, 1996,2, pág. 62.

4) TEXTO: REGLA DE ALMONTE : Capítulo IV. (Impreso del XVIII): Cfr. ZURITA, 1996, 1.

5) TEXTO: Anónimo, “Pasillo de comedia”, Pliego suelto de cordel: Cfr. ZURITA,1996,2, pág. 26).

6) TEXTO: *La Romería del Rocío* de FULGENCIO MANUEL CABEZAS. 1926. Secretario Hdad. de Villamanrique. Texto inédito.

7) TEXTO: Juan Miguel BÉJAR DÍAZ, “El responso”: (Cfr. ZURITA, 1996, 2, pág. 66)

8) TEXTO: FRAY SEBASTIÁN DE VILLAVICIOSA, *Te canto por alegrías, (Mare mía del Rocío)*, Sevilla, 1958. (Cfr. ZURITA, 1996, 2, pág. 60).

9) TEXTO: MARTÍNEZ DE LEÓN, ANDRÉS (1987): “Oselito en Rusia”, *Azotea*, Coria del Río, Orellana, pág. 29.

10) TEXTO: ALEJANDRO PÉREZ LUGÍN, *La Virgen del Rocío ya entró en Triana*: (Cfr. ZURITA,1996,2, pág. 73).

EL HECHO DIFERENCIAL LINGÜÍSTICO ANDALUZ:  
APROXIMACIÓN A LOS MODOS Y MANERAS  
DE EXPRESIÓN DEL SUR

*Jerónimo de la Heras Borrero*

Si partimos de la consideración de que el habla, la modalidad lingüística, de un pueblo es fundamental para la identificación de su cultura, convendremos fácilmente en la necesidad de sensibilizar primero y concienciar después a este pueblo –en nuestro caso, el andaluz– acerca de sus usos lingüísticos, de sus rasgos y peculiaridades dialectales, en el empleo, en la realización, de la lengua española común.

Mas, en este terreno, y pese al tiempo transcurrido –dentro de tres años, se cumplirán veinte– desde la aprobación de nuestro Estatuto de Autonomía donde se recoge, de modo explícito, la necesidad de “afianzar la conciencia de identidad andaluza a través del conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad” (art. 12, apdo. 2, pto. 3), tal vez, este trabajo de sensibilización, de concienciación, sobre nuestra peculiar forma de hablar, no se ha llevado a cabo ni a través de los medios de comunicación social –enseñanza no reglada-autonómicos, con todo el rigor, seriedad (sin menoscabo de la amenidad, por supuesto) que hubiera sido exigible, ni (y esto es más grave aún, si cabe) desde las aulas –enseñanza reglada-, esto es, desde los propios colegios e institutos andaluces, con el fin de quitar, de una vez por todas, a nuestro hombres y mujeres el histórico complejo de “hablar mal” que –¡todavía hoy!-, desgraciadamente, muchos andaluces y andaluzas siguen padeciendo, y conducirlos, llevarlos, a la idea, a la comprensión, de “hablar distinto”, dejando, para siempre, olvidando de una vez por todas, esa “imagen andaluza”, existente, también, entre los propios andaluces.

La herida sensibilidad de muchos andaluces explica lo que, en mi opinión, es un falso planteamiento del tema: “hablar andaluz significa hablar mal el español”. Algo que, como es sabido, lingüísticamente es falso, pues no hablamos mal, aunque, en algunos libros de texto, aparezcan frases como éstas: “defectos de pronunciación que se dan con bastante frecuencia en Andalucía y que conviene corregir: supresión de “letras finales”, tales como la “d”, v.g.: “usté”, por usted...”. Los andaluces, en efecto, no hablamos ni mejor ni peor que los demás, sino distinto (por eso, no es que suprimamos las “letras finales”, sino que, en andaluz, las finales no se pronuncian, se pierden, v.g.: “paré”, pared; “papé”, papel...); este enfoque, además, no es ni científicamente cierto ni culturalmente válido, aceptable.

Conviene, pues, concienciar a nuestro pueblo, a todos los andaluces y andaluzas que habitan en este País, sobre su manera de ser y expresarse, sobre su propio quehacer lingüístico; buscar un acercamiento, una aproximación, al “hombre andaluz”, a la “mujer del sur”, en su aspecto más representativo: su manera de expresarse, su forma de ser y sentir con los demás. Pretendemos, con ello, contribuir, en algún sentido, al conocimiento y potenciación de nuestra genuina y peculiar forma de manifestarnos - nuestra habla andaluza, la modalidad lingüística andaluza - al tiempo que profundizamos en nuestra más inequívoca seña de identidad como pueblo; identidad que, como es conocido, se busca denodadamente en los últimos años y que nos ha llevado a la preocupación actual por conocer y valorar todos los aspectos relacionados con nuestra forma de expresión, con nuestra manera de comunicarnos, hasta el extremo de su inclusión –pero, ¿también en las aulas?– en los nuevos decretos de enseñanza de nuestra Comunidad donde se recoge la necesidad de conocer y utilizar correctamente el habla andaluza “como vehículo expresivo propio en la comunicación habitual propiciando el respeto y valoración de la misma” (CEC, 1992, p.4028).

En estos años, al mismo tiempo ha ido creciendo la reflexión de los andaluces sobre su propio ser, su pasado, su papel futuro dentro de la comunidad hispana. En esta reflexión intervienen hombres de todas las tendencias, de todas las procedencias: “lingüísticos, literatos, artistas, historiadores, antropólogos; cada uno según su formación, aportando sus propios puntos de vista.

La búsqueda de la identidad regional, por un lado, y la propia reflexión de los hablantes, por otro, han suscitado, en los últimos

tiempos, una notable preocupación por el conocimiento de los rasgos lingüísticos peculiares en cada Comunidad; y la nuestra, naturalmente, no ha sido una excepción. En el fondo, late siempre la cuestión de lengua y cultura, esto es, del modo en que el hombre manifiesta su identidad cultural a través de la lengua del habla particular, o incluso, de los rasgos lingüísticos que le son propios.

En este sentido, conviene dejar claro, dar por sentado, desde el primer momento, que el hombre, la mujer andaluza, en definitiva, el pueblo andaluz, tiene su propia manera de expresarse, su propio cauce de manifestación de sentimientos, su propia cosmovisión de los hechos y sus causas; en resumen, su propia modalidad lingüística, modalidad en la que nos manifestamos, sentimos y amamos. Es hora ya –o mejor todavía, el momento– de que los andaluces nos enfrentemos sin prejuicios (prejuicios que, por otra parte, y, afortunadamente, van desapareciendo) con nuestra propia realidad cultural y lingüística para que, tras analizarla y comprenderla, la amemos y valoremos, al tiempo que la insertamos en el marco de nuestra vida colectiva, ya que el lenguaje crea una conciencia social de grupo, es –no hay que olvidarlo– el medio de defensa y ofensa de una comunidad; significa, por tanto, cohesión hacia dentro y defensa hacia fuera. La personalidad lingüístico-cultural del País Andaluz, de nuestro pueblo, es, en este sentido, algo tan manifiesto que apenas necesitaría mayor demostración, sino fuera porque tan adulterada ha sido que casi hemos perdido sus señas de identidad.

Por ello, todos –alumnos, profesores y padres– hemos de conocer y valorar los rasgos de nuestra peculiar manera de comunicarnos, hemos de seguir expresándonos, con este gracejo tan típico nuestro (y que, seguidamente, pasará a analizar) sin sentir ningún rubor; hemos de saber, en definitiva, que hablamos en andaluz, que hablar andaluz no es sinónimo, en ningún sentido, de hablar mal el español, como tantas y tantas veces se ha dicho (¡y escrito!).

Los andaluces tenemos nuestra propia cultura, muy distinta, por cierto, de la catalana, la vasca, la gallega o la castellana; nuestras propias señas de identidad lingüística y sociocultural; nuestros hábitos y nuestras costumbres; nuestras viviendas; nuestros cantes, nuestras danzas; nuestros propios modos y maneras de expresión, nuestro propio perfil psicolingüístico como hablantes andaluces.

En este sentido, el ser andaluz, como ente humano, requiere un complicado y, al mismo tiempo, fino y agudo, estudio psicológico y en su lengua, en su modo de expresión, se evidencian, y presentan, por

tanto, todos estos entresijos y vericuetos, característica muy sobresaliente, acusada en todas las poblaciones agrícolas –como es el caso de la andaluza– es el apego, el amor, a la tradición, a los usos y costumbres de toda la vida, de siempre –recuérdese, a este respecto, por ejemplo, el carácter ancestral de nuestros cantes y/o bailes o juegos (prácticamente los mismos de nuestros padres y abuelos)– las experiencias, los hábitos, legados por sus mayores, por sus antepasados (v.g.: “mi abuela decía ...”, “mi abuelo me contaba que cuando ...”) perduran, viven, en sus sucesores, en sus descendientes, con una incondicional adhesión, no sólo sentimental (lo que podría ser, más o menos, explicable), sino incluso intelectual. Este amor y apego, prácticamente inquebrantable, a la tradición (v.g.: “mi padre salía en tal cofradía, mi hijo cuando sea mayor saldrá también”) transforma a ésta en algo indiscutible e indiscutido.

En la lengua, precisamente, la tradición es la garantía de su propia existencia; es, en verdad, la única forma que tiene toda lengua de perpetuar en el tiempo su contenido convencional. Recogemos, así, en la medida de nuestras propias fuerzas, todo el caudal de palabras y modismos que nos legaron cariñosamente las distintas generaciones de nuestros antepasados.

Suele ser, normalmente, en los modismos donde el convencionalismo tradicional actúa sin cortapisas ni restricciones con frecuencia, se oye decir a algún hablante andaluz, en tono de pesadumbre, “¡menuda pensión!”, en clara alusión a un trabajo penoso y cotidiano, v.g.: ¡menuda pensión tengo yo con mis padres! (referido a padres mayores –y enfermos, normalmente– que le dan mucho trabajo, a la hora de cuidarlos, a la hija o hijo con la/el que están).

Una peculiaridad muy relevante del perfil psicolingüístico de los hombres y mujeres del sur es no perder el buen humor ante una situación de inconveniencia o contratiempo, incluso siendo clara consecuencia de la negligencia o culpabilidad ajena. Esta actitud podría reflejarse en la siguiente frase: “ante las imperfecciones, Andalucía ríe, y Castilla se enfada”. He aquí, una vez más, la distinción, ya aducida, entre “lo castellano” y “lo andaluz”.

Esta reacción, esta respuesta, desintegradora del “malhumor” que, tan hábilmente, “olvida” la realidad “que no gusta” se desencadena casi siempre en una serie de ironía de buen (y bien) conformar –más no de conformismo y sumisión– que, como panacea sagrada alivian, y

ayudan a llevar, el vivir de cada día. La ironía encontradiza y suavizadora cristaliza en dirección psicológica y flota para siempre en el propio ambiente. Más aún, llega a ser, incluso, la manera preferida de la gracia, y la elegida por el chiste. En este sentido, conviene subrayar que el habla andaluza, nuestra forma de expresión, es un molde excelente para la expresividad lingüística (de ahí que, a veces, a hablantes de otras modalidades del español les “caiga bien y/o haga gracia” nuestra forma de hablar), para la deformación exagerada y la burla fina, puesta de manifiesto en esa “gracia andaluza” (que, por cierto, no hay que confundir con la imagen del “gracioso/a”; del “malaje”, entre nosotros) que, al contar un chiste y/o en reuniones de amigos, por ejemplo, manifestamos, y que tanto hacen sonreír a propios y extraños; en realidad, no es más que el aspecto externo del perfil psicológico-lingüístico del hablante andaluz.

Por todo ello, es muy frecuente, entre nosotros, en Andalucía, negaciones de resultado afirmativo –litotes irónicos-, v.g.: “no vayas “ (en tono de reproche) por “¿por qué no vas?”; “sigue hablando y no te calles” –dice el maestro al niño/a que está hablando en clase-, con equivalencia de “no hables tanto”; “vaya frío que está haciendo este otoño”, cuando, en realidad, está haciendo bastante/mucho calor... Podríamos continuar así con un sinfín de ejemplos caracterizadores de nuestras peculiaridades psicolingüísticas, a la hora de hablar. Mas, ¿para qué continuar?, no obstante, sí voy a traer a colación, aquí, por último, dos que dicen mucho nuestros niños y niñas andaluces; me estoy refiriendo, en concreto, a la afirmación “no ni na” –v.g.: “¿te divertiste mucho en la fiesta? No ni na.” - , y a la interrogación “¿no me va a gustar?” –v.g.: “¿te gusta el fútbol? ¿no me va gustar?”- expresión estilística de tipo retórico -afirmativa- que, en el ámbito coloquial, contribuye a dar una fuerte expresividad a la frase.

Además de estas paradojas semánticas humorísticas, se dan, en andaluz, gran cantidad de eufemismos irónicos: “quitona” por ladrona (con intención aminorativa), v.g.: “ten cuidado con fulana –le dice una amiga a otra– que es muy quitona”; “mojarra” (porque se moja) por lengua –también llamada, a veces, la “sin hueso”-, v.g.: “no hables con fulana que tiene muy mala mojarra”; o bien, con clara exageración afectiva, v.g.: “hacer el ovillo” por hablar mucho.

El hombre, la mujer, de la campiña andaluza son, de suyo natural, sedentarios y, por tanto, reacios a recorrer otras tierras ni siquiera ocasionalmente (salvo casos -emigración- de imperiosa necesidad de supervivencia) –v.g.: “como en mi pueblo, en ningún sitio”, decimos

frecuentemente-, es tan apegado al terreno, a su pueblo, a su lugar de nacimiento, que prefiere soportar fuertes privaciones, grandes carencias incluso si llegase el momento, a tener que salir fuera. Sin duda, antepone lo suyo a lo extraño sin tener en cuenta su mayor o menor valor real, sino tan sólo por ser suyo. Esta sobreestimación de “lo suyo”, de sus cosas, trasciende a su propia persona y así se siente inconscientemente “pagado de sí mismo”, como se da a entender por el llamado “señorío”; tan acusado en los ricos como en los pobres, y causa también de muchas de las experiencias despectivas. Tal es el caso de una serie de palabras que suponen una falta de gracia: “sombón” (irónico), sin sombra; “malaje” –v.g.: “sombón, granuja, malaje, te engañas si piensas que vas a librarte” (ALCALÁ, 1980, p.583)-; “pasmao”; “lelo”; o implican un tanto de flojera para el trabajo: “rompesquinas” –v.g.: “no quiso a un muchacho tan trabajador y aceptó a un rompesquinas” (ALCALÁ, 1980, p. 554)-; o un mínimo de importancia humana: “tontilucio”, tontucio”, ...;o bien apenas hombría: “sarasa”.

El andaluz, la modalidad lingüística andaluza, conserva cierta matización despectiva en el demostrativo: “esa mujer”, “este hombre” –v.g.: “este hombre, dice una mujer (refiriéndose a su marido) a una amiga es más raro” -, con valor despectivo. Pero, entre los elementos de las palabras es, sobre todo, en los sufijos donde mejor se acusa este carácter de vituperio, v.g.: “hombrecillo”, “mujercita”, ...

Por lo que respecta a la expresividad, conviene subrayar que el habla andaluza es una de las lenguas –en el sentido del profesor Bustos Tovar (1980)– que más importancia conceden a la expresión y por ello atesora todos los recursos imaginarios para hacerla resaltar.

Un síntoma de afectividad lo da el uso de “qué” admirativo por “cuánto” en frases como, por ejemplo, “Antonio, ¡qué le gusta estar en casa!” por “Antonio ¡cuánto le gusta estar en casa!”.

Un medio muy eficaz de lograr la ponderación consiste en el aumentativo. El habla andaluza, el andaluz, conserva el sufijo clásico “-on”, pero con las vacilaciones semánticas que le son propias, así “sombón” (sin sombra) puede ser eufemístico o privativo, como en las otras modalidades del español; “rabón” (sin rabo); “sequerón” (muy seco) –v.g.: “después de la enfermedad se quedó muy sequerona” (ALCALÁ, 1980, p. 573)-, pero “tontorrón” es diminutivo, un poco tonto.

Aunque el andaluz, el habla andaluza, concede mucha importancia a la forma de la palabra, no deja de preocuparle el sentido, y así, por buscar una coincidencia entre la forma y el fondo crea innumerables etimologías populares, casos de “pirriaque” por pitraque (el aguardiente) por pirrarse por él – v.g.: “Te has “tomao” ya el pirriaque”-; “andalias”, a las sandalias, porque sirven par andar –v.g.: “voy al mercadillo, a ver si le compro una “andalias” al niño, ¡qué fijate como lo tengo!-, y se creyeron las andalias (pronunciado por personas no andaluzas).

En esta renovación de expresividad en que se debaten las lenguas o modalidades lingüísticas –en este sentido, tanto monta– es lícito valerse del amontonamiento o cruce de dos palabras sinónimas, como: “escamondar”, de escamar y mondar – v.g.; “cogió al chiquillo y con jabón y estropajo lo escamondó bien escamondado” (ALCALÁ, 1980, P. 255) -; “charranada”, de charrán y chanda...

El hablante andaluz, a la hora de expresarse, manifiesta una agilidad mental grande, lo mismo que su interlocutor, por ello su lenguaje es casi un soslayo. No necesita completar las frases ni hablar con claridad. Sus metáforas se hallan tan distanciadas que parecen al forastero que nos visita o la persona que nos escucha por primera vez verdaderos acertijos, esto es, lo que denominan “no hablar bien” quienes no comprenden – ni, tal vez, llegarán a comprender nunca – los valores de nuestra modalidad lingüística y del pueblo que la emplea: Andalucía. En realidad, se trata de la fecunda creación imaginativa del hablante andaluz.

Debido a estas condiciones –de agilidad mental, de rapidez de expresión– comprensión, ya señaladas, la forma de hablar es generalmente rápida, por lo que son frecuentes los casos de acortamiento de palabras –que “no de comernos las palabras”, como también se dice– y, a veces, -escribe -, por cierto: “probalidad” (probabilidad), “escurrizo” (escurridizo), por ejemplo.

Característica de la concepción estética inherente al habla andaluza es su agrado por lo pequeño. En el hablante andaluz, la palabra leída representa el grado de belleza deseado y comprueba el “buen conformar”, ya apuntado anteriormente. Los innumerables diminutivos serían una pequeña confirmación de cuanto venimos afirmando, tal es el caso de “cualquierilla”, “solecito”, “buenecito” y miles de diminutivos o de palabras puestas en diminutivos que, a diario, salpican la forma de hablar de los andaluces y andaluzas en la que todo se aminora con facilidad.

El habla andaluza, pues, en su creación imaginativa, es sumamente fecunda, lo que le hace ser, como ya se ha señalado, un molde excelente par la expresividad lingüística – he aquí el gracejo andaluz nunca bien reflejado, por cierto, en la pequeña pantalla, ni, en muchas ocasiones, en la literatura costumbrista.

El andaluz, ciertamente, es un habla que destaca por su singularidad, en forma extremada, frente a las restantes lenguas y/o modalidades lingüísticas del Estado español. El interés por el/las habla/s andaluza/s está presente en al historia de nuestra lengua desde el s. XVI –siglo en el que hubo fuertes polémicas sobre la superioridad o inferioridad de ciertos rasgos andaluces– pero ha sido principalmente en este siglo cuando han ido surgiendo los estudios que bajo un nuevo prisma lo iban caracterizando. Hoy día, proliferan los estudios e/o investigaciones sobre el tema, fruto de ellos es el grado de conocimiento actual de nuestros modos y maneras de hablar, de las formas de expresarnos los hombres y mujeres del Sur.

En este proceso de dignificación de nuestra querida –y, a veces, maltrecha– habla andaluza –¡quién lo duda!– desempeñan un papel muy importante la escuela y los medios de comunicación. Sin su ayuda, se nos antoja muy lento –o peor aún, casi imposible– la superación del anteriormente denominado “complejo histórico de inferioridad”. Por ello, hay que exigir (y, además, porque así se recoge en los distintos decretos de enseñanza de nuestra Comunidad) que los niños y muchachos andaluces estudien nuestra modalidad lingüística, nuestra “lengua regional”, en los colegios o institutos donde cursan sus estudios, de una parte, y una “programación más andaluza”, sin folklore ni concesiones a la galería de nuestra televisión autonómica –Canal Sur-, de otra. En ello, nos va no sólo el conocimiento del hecho diferencial lingüístico andaluz, sino también una educación lingüística, sin complejos, de los andaluces y andaluzas del próximo milenio que ya está llamando a la puerta.

A lo largo de estas páginas, hemos presentado una relación de los móviles psicológico-lingüísticos más destacados que forjan y mantienen viva el habla andaluza. Queda, ahora, que los andaluces, día a día, vayamos tomando conciencia de nuestra idiosincrasia, de nuestra singularidad, de nuestras peculiaridades; o mejor todavía, de nuestra propia forma de ser y de existir, de sentir y de amar.

Para terminar, una reflexión, un pensamiento al aire. El habla andaluza existe, no es preciso crearla –y menos aún, inventarla-; aunque hemos encontrado su genio vivo, está debilitado por tanta postración y desencanto. Este habla es el instrumento que hemos creado para comunicarnos, par expresar nuestros viejos y nuevos sentimientos, par cantar, par charlar, para dar vida a nuestra vida; eso es el logos, la palabra, nuestra habla andaluza, resultado actual de un proceso de milenios, y, a través de ella, Andalucía, el País Andaluz, se siente pueblo, pueblo que sueña con que sus hijos vuelvan sus ojos a ella para encontrarla, comprenderla y amarla.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ, A. (1980): *Vocabulario andaluz*, Madrid, Gredos.
- BUSTOS, J. J. (1980): “La lengua de los andaluces”, en: AAVV, *Los andaluces*, Madrid, Istmo.
- CEC (1992): “Decreto 105/1992, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía”, en: “BOJA”, 56.
- ESTATUTO DE AUTONOMÍA PARA ANDALUCÍA (1981), EN: “BOE”, 9.

## EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO: DETERMINACIONES DE LOS ENTORNOS.

*Manuel Martín Cid*

### 0. HACIA UN CONCEPTO DE *ENTORNO*

La palabra “entorno”, marginada en la literatura científica y pedagógica, se ha convertido en un archilexema que parece abarcar la totalidad de los principios y procedimientos de cualquier Disciplina, científica o humanística. Lo mismo sucede, si bien en ambientes que pretenden ser “más especializados” con la palabra “ecológico”.

No pretendemos vaciar el contenido de ninguno de los dos términos, pero huimos del “uso archilexemático” y no lo tomamos como una convención semántica, sino todo lo contrario. De ahí la necesidad de señalar de modo explícito qué entendemos por entorno. Para nosotros es *entorno* todo aquello que rodea el “acto de habla”, tanto física como no físicamente, y contribuye a que el oyente entienda el mensaje emitido.

### 1. LOS ENTORNOS

Tradicionalmente, o bien se reducen a la situación y al contexto, o bien se consideran como algo exterior y distinto tanto de la situación y al contexto. En lo que respecta al aprendizaje de la lengua se habla de contexto, de situación, y después se añade entorno familiar, entorno escolar, sociocultural, etc., etc.

Siguiendo a Coseriu, consideramos que es entorno todo cuanto rodea el acto de habla, obviamente, incluimos la situación y el contexto, pero no en la acepción y con la referencia con los que habitualmente se usan, sino que diferenciamos cuatro tipos de entorno con los correspondientes subtipos, que iremos señalando: *situación, región, contexto y universo de discurso*.

1.1. Por *situación* entendemos no lo que normalmente se afirma: todo lo que rodea un acto de habla menos el texto, sino sólo aquello que crea en el acto de habla: el hablante, el oyente, el aquí - allí, ahora - entonces, el así - no así. La situación puede estar dada en el acto de habla o creada mediante éste. En el primer caso es *inmediata*, en el segundo, es decir, en los textos escritos, y también en algunos textos orales, es *mediata*.

El entorno situación condiciona las determinaciones gramaticales, es decir, los monemas instrumentales y los categoremas: morfemas verbales, pronombres, determinantes y determinativos, preposiciones, etc.; pero no determina ni condiciona los lexemas que usa el hablante; éstos dependen, de una parte, de la realidad extralingüística dada y/o referida, y de otra, del modo como configura esa realidad realiza cada lengua histórica, en nuestro caso, el español.

1.2. El entorno región sí condiciona los lexemas que usa el hablante, y sobre todo un subtipo de este entorno es fundamental en el aprendizaje del léxico. De ahí que consideremos necesario detenernos en su estudio.

Por *región* entendemos el espacio en que funciona un signo. Sus límites son la tradición lingüística y la experiencia de la realidad. En el entorno *región* debemos diferenciar tres subtipos: la *zona*, el *ámbito* y el *ambiente*.

La *zona* es el espacio en que se conoce y usa un signo, el *ámbito* corresponde al espacio en que se conoce un sector o aspecto de la realidad extralingüística, y el *ambiente* es un espacio social o culturalmente: bien por debido a la región zona, bien a la región ámbito.

El aprendizaje del léxico, dado que el en alumno coinciden *zona* y *ámbito*, así como que su hablar está condicionado por un determinado *ambiente*, ha de consistir fundamente en conocer los lexemas que, en principio, se presentan como propios de otro *ambiente*. Toda palabra nueva es para el alumno una palabra perteneciente a otro *ambiente*, que, o bien designa una realidad extralingüística totalmente nueva, o bien nombra de otro modo o manera una realidad extralingüística ya conocida. De ahí, que en la mayoría de los casos el aprendizaje del léxico sea integrar en la región *zona* del alumno lo que se le presenta como perteneciente a la región *ambiente*.

En efecto, toda palabra nueva es para el alumno “terminología”, en la acepción de relación biunívoca entre la palabra y lo designado. Las palabras que corresponden a una determinada disciplina científica o humanística, al menos parcialmente, continuarán siendo *terminología* -los posibles sinónimos serán también terminologías, pero referidas a posibles aspectos o partes, o neutralización de diferenciaciones posibles, debidas al uso del denominado subcódigo. El aprendizaje de tales palabras, así como el uso adecuado de éstas, depende fundamentalmente del conocimiento de esas disciplinas científicas o humanísticas. No corresponde en su totalidad al aprendizaje de la lengua.

Sí corresponde al aprendizaje de la lengua integrar en el léxico y vocabulario del alumno las palabras pertenecientes al español común o estándar que por no ser usuales en su *ambiente* son para el alumno terminologías. Pues, mientras siga siendo “terminología”, aunque la conozca y sepa a que se refiere no será productiva para él: corre el riesgo de usarla inadecuadamente como perteneciente a una tradición textual que no corresponde.

Una palabra deja de ser “terminología” y pasa a tener significado léxico cuando el alumno es capaz de realizar *modificaciones, desarrollos y composición prolexemática* de acuerdo con la *norma o modalidad* y, sobre todo, cuando es capaz de utilizarla para referirse a otras *designaciones*: el denominado “uso metafórico”. El punto de partida para la integración de palabras nuevas o nuevas palabras es estrictamente textual. Es en el texto donde las palabras lexemáticas aparecen como pertenecientes a una tradición textual propia de otro *ambiente* que, por ser común, ha de ser *zona y ámbito* del alumno en etapas ulteriores.

1.3. El tercer entorno es el *contexto*, no entendido como lo presente en el texto, que sólo sería un tipo de contexto: el contexto verbal, sino entendido en la acepción de “toda la realidad que rodea a una palabra o a un acto de habla”, desde lo presente físicamente hasta los conocimientos comunes a los interlocutores y el acto de habla como actividad. Hay tres tipos de contexto: *idiomático, verbal y extraverbal*.

1.3.1. El entorno *contexto idiomático* es lo que pudiéramos denominar “telón de fondo”, uno de los telones de fondo, sobre el que se realiza el acto de habla, es la lengua misma, el idioma, el fondo idiomático. Todo texto, toda oración, toda palabra, habla de la realidad como y

desde las oposiciones de significados gramaticales y léxicos, desde paradigmas semánticos y sintácticos, y sobre todo relacionales, cuyos miembros no están presentes, pero que el hablante y el oyente conocen y evocan. Los recursos formales de la poesía tradicional, así como los de la poesía surrealista son posibles por el fondo idiomático común, es decir, por el entorno *contexto idiomático*.

El contexto *verbal* es el texto o discurso en cuanto “entorno” de las demás partes del texto. Puede ser más o menos inmediato, según la parte del texto que abarque. Si el contexto verbal está constituido por la totalidad del texto, estamos ante el contexto *temático*. En las primeras etapas de aprendizaje del léxico no se debe sobrepasar los contextos verbales inmediatos, ni tampoco recurrir al uso de contextos verbales negativos: no se debe aludir, insinuar, ni sugerir a posibles designaciones, sino únicamente referirse a lo más inmediato.

1.3.2. El contexto *extraverbal* es el conjunto de circunstancias que no son lingüísticas y están presentes en el acto de habla, bien mediante una presencia física, bien por conocerlas los interlocutores. Los subtipos de contexto extraverbal son: *físico, empírico, natural, práctico, histórico, y cultural*.

1.3.1. El contexto extraverbal físico está formado por todo aquello que los interlocutores tienen a la vista. La posibilidad de señalar o indicar a que objetos nos referimos, así como el uso de los demostrativos, se apoya en la existencia de este contexto. En el aprendizaje del léxico, si mostramos un objeto, lo nombramos y decimos para que sirve, el contexto extraverbal físico resulta útil a todas luces, si bien en las tradiciones textuales que van más allá de la descripción no es suficiente. Los objetos pueden tener distintos nombres según el ambiente y, además, los clasemas pueden determinar un uso no adecuado en las estructuras sintagmáticas. De ahí que sea conveniente partir de una tradición textual que vaya más allá de la pura descripción.

1.3.2. El contexto extraverbal *empírico* está constituido por aquello que los hablantes conocen sobre el estado actual de las cosas en el momento del acto de habla, sin que sea necesaria la presencia física de éstas. Las referencias son pues inmediatas con respecto a lo conocido. De ahí que no condicione la adquisición y uso de nuevas palabras léxicas.

1.3.3. El contexto extraverbal *natural* no otra cosa sino la suma de los contextos extraverbales empíricos. La realidad inmediata aparece singularizada e individuada en el contexto natural: Son las “cosas” tal como las conoce cualquier hablante de la comunidad y es la base de ulteriores conocimientos. Desde el punto de vista de la adquisición del léxico este contexto en la práctica no interviene.

1.3.4. El contexto extraverbal *práctico* u *ocasional* es la coyuntura en que se produce el acto de habla. El mensaje sólo se entiende en estos casos partiendo del momento en que se realiza en que se realiza la comunicación. No interviene en la adquisición del léxico, sino que presupone los giros usuales en tales momentos.

1.3.5. El contexto extraverbal *histórico* es el conjunto de circunstancias históricas que conocen los interlocutores. La amplitud del contexto histórico va desde la familia a lo universal. A medida que se aleja del marco familiar y se aproxima a lo universal exige el conocimiento de términos léxicos pertenecientes a marcos más amplios y a etapas anteriores. Su conocimiento, en realidad, corresponde, de una parte, a la información que sobre la realidad actual tiene el hablante, y de otra, al conocimiento que tienen sobre el pasado. Está en cierto modo al margen del conocimiento de la lengua, es decir, su campo es el de otras disciplinas. Sin embargo, en la construcción de textos se detecta la amplitud o estrechez del contexto histórico que conoce el alumno.

1.3.6. El contexto extraverbal *cultural* está constituido por cuanto pertenece a la tradición cultural de una comunidad. En realidad, es una parte o aspecto del contexto *histórico*. El marco del contexto cultural puede ir desde las tradiciones locales concretas de un lugar hasta la humanidad. Hoy día hay una cierta tendencia a insistir en contexto cultural local o próximos como punto de partida del aprendizaje no sólo del léxico, sino también de otras disciplinas, en detrimento del conocimiento de contextos culturales más amplios. Se insiste con frecuencia en el aprendizaje de palabras pertenecientes al marco local y se pasa por alto, e incluso se rechaza, el léxico común a comunidades más amplias. Tales tendencias, que no son nuevas, impiden la creación de una *norma* o *modalidad* común. Producen el efecto contrario al que buscan, destruyen vínculos lingüísticos y culturales más amplios y posibilitan la penetración de palabras y giros idiomáticos ajenos no sólo a la modalidad, sino incluso al español.

Desde el punto de vista de la adquisición del léxico o vocabulario se debe avanzar desde las palabras que el alumno conoce por su contexto cultural inmediato, en las cuales que no es necesario insistir, dado que el alumno ya las conoce, hasta llegar a conocer las palabras de contextos culturales más amplios, partiendo del hecho de que el valor cultural de una comunidad viene dado, no por los localismos, sino por las aportaciones a la cultura universal.

1.4. El cuarto y último entorno es el *universo de discurso*. Por universo de discurso entendemos el sistema de significaciones que da sentido y validez a cada tipo de discurso. Los temas o referencias de los distintos tipos de textos, establecidos según su campo de referencia constituyen diferentes *universos de discurso*.

En el aprendizaje del léxico, al menos en las primeras etapas, no interviene este entorno. El alumno aprende las palabras pertenecientes a un *universo de discurso* como terminología y, normalmente, integrada en una tradición textual en la que aparecen otros términos propios de ese *universo de discurso*.

Sin embargo, uno de los rasgos de los muchos que se vinculan de la cultura andaluza es el humor y el chiste, que se apoyan precisamente en la no diferenciación intencionada de dos entornos, en la mayoría de los casos de dos *universos de discurso*. Muchas veces la confusión está determinada por la peculiar pronunciación de la modalidad lingüística, y en parte ha influido en la identificación entre modalidad lingüística y el chiste. El chiste fácil surge de la no posibilidad de la modalidad lingüística de diferenciar términos que de por sí que pertenecen a dos *universos de discurso*.

## 2. ¿QUÉ LÉXICO HAY APRENDER?

Con lo anteriormente expuesto consideramos haber clarificado qué se debe entender por entorno desde el punto de vista lingüístico y haber delimitado, al menos en parte, los condicionamientos que éstos imponen a la adquisición del léxico o vocabulario.

Una cuestión diferente, pero estrechamente relacionada, es qué léxico se ha de aprender. Por supuesto, que no es necesario aprender, ni reinterpretar, el perteneciente al entorno cultural que el alumno ya conoce. El léxico común que debe conocer el alumno es el propio de

comunidades culturales más amplias, que en casos como el de nuestra Comunidad Autónoma presenta peculiaridades propias.

Normalmente, se suelen presentar como rasgos lingüísticos propios y peculiares de la modalidad lingüística andaluza sólo rasgos fónicos. Se olvida con frecuencia, con demasiada frecuencia, en primer lugar, que dichos rasgos fónicos no son propios de esta Comunidad, sino de más del 95 % de los hablantes del español, en segundo lugar, que hay también procedimientos sintácticos propios de esta modalidad, y finalmente, que en lo que al léxico respecta, tema central de esta comunicación, la denominada modalidad lingüística andaluza ha mantenido procedimientos de formación de palabras que, en parte al menos, difieren, de los de otras modalidades del español.

De forma sucinta consisten en el uso de derivativos: desarrollos y composición prolexemática para lo que quiere significar como inherente, y perífrasis léxicas, neologismos y uso metafórico designativo de otros significados para lo que quiere significar como relaciones y/o propiedades externas.

En efecto, la reiterada pugna entre la derivación desde el fondo idiomático y los neologismos, que desde Mena se ha mantenido no es otra cosa que el enfrentamiento entre dos modos de configurar la realidad extralingüística desde dos posiciones culturales diferentes en el interior de un mismo Estado.

### 3. CONCLUSIONES

Según lo anteriormente expuesto, consideramos que el aprendizaje del léxico debe realizarse partiendo de textos que correspondan al entorno cultural del alumno, no local, pues ya conoce el léxico de dicho entorno cultural, sino de marcos más amplios: de autores de su modalidad lingüística que superen los localismos y los depuren. No por eso, son menos propios de una cultura, sino todo lo contrario, la universalidad no sólo es vocación de la Literatura, sino también de esta cultura y de la Literatura de estos autores, que no escribieron para andaluces, sino para todos los lectores, y a pesar de ello presentan rasgos que los diferencian.

## BIBLIOGRAFÍA

- COSERIU, E. (1977), “Introducción al estudio estructural del léxico”, en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 87-142, Madrid, Gredos, 1977.
- COSERIU, E. (1977), “Las estructuras lexemáticas”, en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 162-184, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1977), “Significado y designación a la luz de la semántica estructural”, en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 185-209, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1978), “Semántica y Gramática”, en “Gramática, semántica, universales”, págs. 128-147, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1977), “Las solidaridades léxicas”, en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 143-161, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1977), “La formación de palabras desde el punto de vista léxico”, en *Principios de Semántica Estructural*, págs. 239-264, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1978), “La formación de palabras desde el punto de vista del contenido”, en “Gramática, semántica, universales”, págs. 239-264, Madrid, Gredos.
- GECKELER, H (1976), *Semántica estructural y teoría del campo léxico*, Madrid.

## NOTAS SOBRE EL LÉXICO DE LA PROVINCIA DE HUELVA EN RELACIÓN CON EL DRAE

*Josefa M<sup>a</sup> Mendoza Abreu*

La situación geográfica de la provincia de Huelva, zona de encrucijada de lenguas y dialectos, y su propia historia,<sup>1</sup> han influido de manera decisiva en la formación del léxico onubense, de manera que leonés, extremeño y portugués han ido dejando su huella en mayor o menor medida, junto al léxico común castellano. Todo ello, unido a la especial configuración del terreno ha ido conformando en muchos aspectos y en el lingüístico no menos<sup>2</sup>, tres zonas más o menos diferenciadas: una Huelva serrana que mira hacia Extremadura (no podemos olvidar que varios pueblos hoy de Badajoz, como Fregenal de la Sierra o Bodonal, pertenecieron también al antiguo reino de Sevilla); una Huelva del Andévalo que ha mirado fundamentalmente hacia Portugal; y una Huelva de la Campiña más abierta hacia Sevilla con la que ha estado desde siempre bien comunicada (atravesada por la carretera general Huelva-

---

<sup>1</sup> Marcada en gran parte por las peculiaridades de las conquistas castellanas del siglo XIII, a las que hay que unir el posterior proceso de concentración de señoríos y títulos y la superposición dentro de un mismo ámbito de la administración eclesiástica, con sus propios dominios y con implicaciones económicas a veces importantes. Todo ello va a caracterizar a esta provincia como uno de los enclaves más heterogéneos del antiguo reino de Sevilla. Para Una visión general sobre el origen de la provincia Vid. GOZÁLVEZ ESCOBAR (1982)

<sup>2</sup> Tanto M. Alvar (1964) como J. Fernández Sevilla (1975) distinguen dos áreas léxicas dentro de la provincia, una que ocupa la zona norte, es decir la sierra, otra que incluye el centro y el sur. Refiriéndose a la zona norte, señala con razón Fernández Sevilla que “su característica definitoria estriba en la abundancia de portuguesismos y leonesismos muy superior al resto de Andalucía occidental” (FERNÁNDEZ SEVILLA, J., 1975, pág. 448). Y no podía ser menos si nos fijamos sólo en nombres como Arroyomolinos de León, Cañaveral de León.

Sevilla)<sup>3</sup>. Esta división tripartita creo que puede explicar en muchos casos algunas de las diferencias léxicas que encontramos en nuestra provincia.

Ahora bien, las circunstancias socioeconómicas y culturales han cambiado mucho en los últimos años, de manera que antes de seguir adelante creo que habría que diferenciar en el léxico onubense entre lo que es ese vocabulario general que se ha ido conformando a lo largo del tiempo y que tiene su base en el léxico común del castellano, pero con fuerte influencia (en unas zonas más que en otras, claro está) de otras lenguas y dialectos, lo que permite caracterizarlo en algunos aspectos como arcaizante y occidental, y ese otro vocabulario “moderno” que se ha ido introduciendo en los últimos años, formado igualmente por voces de nueva creación, por préstamos de otras lenguas o por ampliaciones de significados como consecuencia de los distintos cambios sociales vividos. No es que este tipo de términos no nos interesen, al contrario, pues ignorarlos supondría salirnos de la realidad en la que estamos inmersos. Nuestro interés por diferenciarlos radica en el hecho evidente de que estos últimos suelen ser términos extendidos por amplias zonas e incluso generales en el dominio del español, al menos del hablado en España, y ello porque en muchas ocasiones son los medios de comunicación -fundamentalmente la T.V.- y la propaganda los que se han encargado de su difusión, ya sin barreras de ríos o de sierras, sin distinción de norte o de sur, e incluso diría, en muchas ocasiones, sin diferencias culturales. Pensemos, por ejemplo, en voces de uso general entre los jóvenes de cualquier lugar, como *tío* (DRAE, s.v. 9 fam. y vulg. “Apelativo equivalente a amigo, compañero”), *colega* (DRAE, s.v. 2 coloq. Amigo, compañero), *canuto* (DRAE, s.v. 5 fam. “Porro, cigarrillo de hachís o marihuana”); *ligar* (DRAE s.v. 11 fig y fam. “Entablar relaciones amorosas pasajeras”), *grillarse*, etimología popular por guillarse, (DRAE s. vv. 2 fam. chiflarse, perder la cabeza”, en grillarse añade además fig.), todas definidas por la Academia como familiares y/o vulgares. Otras sin calificación de uso, como *chapuza* (DRAE s.v. “obra o labor de poca importancia” añade en la última edición “obra hecha sin arte ni esmero”); *bungaló* (DRAE s.v.: “casa pequeña de una sola planta que se suele construir en parajes destinados al descanso”); etc., e incluso expresiones como “perder aceite”, que si alguien la desconocía la

---

<sup>3</sup> En la *Reseña Geográfica* que acompaña al mapa de la provincia realizado por Francisco Boronat en torno a 1880 se dice en el apartado correspondiente al *carácter, usos y costumbres* que “Los habitantes de esta provincia, según las diversas localidades, participan del carácter de los extremeños y sevillanos”. Vid Gozávez Escobar (1982), pág. 113.

televisión se la ha enseñado últimamente. No se recogen sin embargo acepciones o formas también extendidas por los medios de comunicación como *cartuchera* (tan utilizada por la propaganda de las clínicas de estética en el significado de 'caderas de la mujer'), *cuponazo* o *esponsor*, por citar algunos ejemplos. Lo que ocurre, a veces, es que cuando la Academia se decide a incluir un término en el diccionario ese término ha quedado anticuado o ha perdido parte de su razón de ser, como vemos, por ejemplo, en la expresión *casarse de penalti* (DRAE, s.v. penalti fr. fam. "casarse por haber quedado embarazada la mujer"), pues ya el rasgo primitivo de "castigo" o sanción que compartía con la acepción futbolística ha desaparecido, o al menos ha dejado de ser obligatorio. (El cambio social en este aspecto ha sido muy rápido).

Pero pasemos a esas otras voces a las que queremos referirnos de manera más específica por ser más características de esta zona, al menos en el sentido de una más amplia tradición, aunque no sean exclusivas ni todas ellas presenten el mismo grado de difusión dentro de la provincia, si bien también ofrecen determinadas particularidades. Además algunas de ellas tienen probabilidades de desaparecer del vocabulario de los más jóvenes.

Como se sabe, ya desde la publicación de su primer Diccionario, el de Autoridades, la Academia fue atribuyendo localización geográfica o dialectal a determinadas voces: "En el cuerpo de esta obra - dice en el Prólogo-, y en el lugar que les corresponde, se ponen varias voces peculiares y propias, que se usan frecuentemente en algunas provincias y reinos de España, como en Aragón, Andalucía, Asturias, Murcia, etc. aunque no son comunes en Castilla" (Prólogo, pág. V). Efectivamente si en ese diccionario buscamos una palabra considerada típicamente andaluza como, por ejemplo, (*alcarcil*) *alcaucil*: nos dice: "Lo mismo que Alcarcil, y Alcacil. Llamen en la Andalucía con estos nombres a la Alcachofa". "Voces árabes de Cabcila, o Cabcil que vale lo mismo (según el P. Alcalá) añadido el artículo Al.". Y lo mismo ocurre con *gazpachero*: "El que lleva el gazpacho a los que están trabajando en el campo. Es voz muy común en Andalucía". Aunque nada especifica de *gazpacho*<sup>4</sup>.

Y desde luego esa parece ser la idea que ha existido siempre en la Academia o entre los académicos, procurar dar cabida a determinadas

---

<sup>4</sup> Vid. LÁZARO CARRETER, F. (1972); SALVADOR, G. (1978/80, 1985); SALVADOR ROSA, A. (1985).

voces no estrictamente castellanas, pero de cierta difusión en determinadas zonas<sup>5</sup>; sobre todo a partir de 1925, en la decimoquinta edición, que por esa razón pasa a llamarse *Diccionario de la Lengua Española*<sup>6</sup>

Aunque aún son muchas las voces andaluzas que ni ésta ni las ediciones posteriores recogen<sup>7</sup>. Algunas formas han ido entrando conforme aparecían estudios dialectales. Así, la obra de Miguel de Toro y Gisbert “Voces andaluzas (o usadas por autores andaluces) que faltan en el diccionario de la Academia española” proporcionó algunas, por ej. *gurripato*: And. “Gurriato, pollo del gorrión”. Muchas más se tomaron del *Vocabulario Andaluz* de D. Antonio Alcalá Venceslada. Sin embargo, como se sabe, tanto en esta obra, como en la anterior, no todas las voces citadas son andalucismos, ni siempre es real la localización que Alcalá Venceslada da de algunas de ellas. Por ejemplo *chamarra* 'pelliza' dice que es característica de la provincia de Jaén, cuando sabemos que tiene una extensión mucho mayor, de ahí que la Academia, muy acertadamente, la recoja con el mismo significado, pero sin localización. Sin embargo en la voz *chanca* que Alcalá Venceslada define como “pila o aljibe descubierto para poner el pescado en salmuera” Ayamonte, el DRAE le da extensión andaluza, pero no hace referencia alguna al uso de este término para referirse al “lugar o habitación utilizado para curar la carne de cerdo” que también tiene en la provincia de Huelva<sup>8</sup>.

A partir de la publicación del ALEA se empieza a conocer no sólo la riqueza y variedad léxica de las hablas andaluzas, sino también la difusión que las distintas voces presentan dentro del territorio andaluz. Ello permite conocer en cada uno de los casos si estamos ante un término

---

<sup>5</sup> Quizás uno de los académicos más interesados en introducir andalucismos fue Juan Valera, aunque el procedimiento utilizado no fuera muy ortodoxo: Vid G. SALVADOR (1978/80, 1985), p. 143.

<sup>6</sup> Vid. ALVAR EZQUERRA, M. (1993), págs. 226-28.

<sup>7</sup> Ello no significa que pensemos que el Diccionario tenga que recoger todos los provincialismos. A lo mejor la solución, como ya apuntó J. CASARES, (1944), “consistiría en la publicación por la Academia Española de un diccionario general de provincialismos, donde entrarían los peninsulares, los americanos, los del judeo-español, los filipinos, etc.” (pág. 60), pues ello permitiría comprobar la extensión de uso de cada una de esas voces en las diferentes zonas hispánicas. Pero el criterio debe ser único.

<sup>8</sup> Vid. MENDOZA, J. Y ÁLVAREZ, M. (1982); RODRÍGUEZ LÓPEZ (1992).

de amplia o escasa difusión y, consiguientemente, si es pertinente o no sus entradas en el diccionario académico<sup>9</sup>.

No obstante, la Academia no ha aprovechado todo lo que podía los datos que éste<sup>10</sup> y otros atlas le ofrecen<sup>11</sup>, además de las monografías que posteriormente han ido apareciendo. En la última edición del diccionario (1992) la situación ha cambiado sensiblemente y se han incluido muchas voces de nuestra región (1006); pero todavía le queda una amplia tarea, pues tendrá que unificar criterios, tanto en lo que atañe a la selección de voces, como en relación con la distribución dentro del dialecto, ya que a veces se dan como andaluzas voces usuales sólo en alguna zona y al revés. Así, por ejemplo, en la entrada *melguizo*, *za* se dice: “(cruce de melgo y mellizo) adj. And. mellizo, mielgo”, y sin embargo un onubense no suele conocer y mucho menos utilizar ese término, a menos que lo haya aprendido en la escuela, puesto que es característico de la Andalucía oriental<sup>12</sup>. Lo mismo ocurre con la voz *tabefe* 'requesón' (procedente del portugués) que el DRAE localiza en Andalucía y Canarias, cuando según los datos del ALEA (m. 543) sabemos que en la comunidad autónoma andaluza no se localiza fuera de la provincia de Huelva. Ello contrasta con la solución idónea que en la última edición<sup>13</sup> ofrece, por ejemplo, en *gurumelo*: “(del port. *cogumelo*) m. Extr. y Huelva. Seta comestible, de color pardo que nace en los jarales”.

Otras veces el problema se plantea con algunos de los significados, quizás por desconocimiento, o porque con el tiempo se haya perdido alguna acepción, pero desde luego hoy son muchos los andaluces que no han oído nunca utilizar la voz *gamberra* con el significado de “mujer pública”, que según el DRAE (s.v. *Gamberro*, *rra*, 3) tiene en Andalucía. Tampoco los datos del ALEA (m. 1327) permiten pensar en esa

---

<sup>9</sup> Siguiendo el criterio de extensión dialectal de una voz utilizado en otros casos por la Academia.

<sup>10</sup> Hace ya muchos años, cuando sólo se habían publicado cuatro tomos del ALEA, G. SALVADOR (1978/80, 1985) llamó la atención sobre esta cuestión con datos suficientemente significativos. Corroboraba así la tesis enunciada por FERNÁNDEZ SEVILLA, J. (1975) partiendo de los mapas del léxico agrícola.

<sup>11</sup> En esa misma línea se muestra también M. Alvar (1982 y 1991, 2) que amplía el tema a los otros atlas lingüísticos regionales, poniendo de manifiesto de nuevo la necesidad de su consulta para la elaboración del diccionario académico.

<sup>12</sup> Vid. ALEA m. 1337

<sup>13</sup> En la vigésima (1984) ya había sido más precisa, sustituyendo *And.* por Huelva.

generalización<sup>14</sup>. En este caso es posible que estemos ante un error, o una generalización, como resultado de una mala información, que comparte el *Vocabulario Andaluz* de Alcalá Venceslada e incluso el *Diccionario de uso del español* de María Moliner. Ello nos lleva al problema de las fuentes primitivas, que no siempre eran todo lo fiable que hubiéramos deseado, e incluyeron demasiados significados “de oídas” como si fueran generales<sup>15</sup>, o se interpretaron significados sin conocer la realidad. Claro está que uno de los grandes problemas con que se enfrentan tanto lexicógrafos como dialectólogos es la gran extensión y variedad del dominio lingüístico andaluz que hace difícil a veces la adscripción dialectal de un término, sobre todo cuando las fronteras de uso lingüístico no coinciden con otros límites concretos bien definidos como pueden ser los provinciales. De manera que en el ejemplo anteriormente citado, *melguizo*, la Academia podría precisar más añadiendo a *And.* otra abreviatura que podría ser *or(iental)*. Pero no resulta tan fácil la adscripción dialectal de voces como *mandil* (ALEA m. 782), tanto por la distribución dialectal del significante como por el propio significado<sup>16</sup>, o *panera* (*panela*) 'artesa para lavar' que el ALEA (m. 788) documenta en el norte de Córdoba, noroeste de Sevilla, este de Cádiz y oeste de Málaga; a lo cual habría que añadir la provincia de Huelva<sup>17</sup>, por citar algunos ejemplos. Es evidente que en esos casos no cabría otra opción que hablar de andalucismo. Y por supuesto problemas plantean todas aquellas voces que tienen distinto significado tanto fuera como dentro de la propia provincia, como es el caso conocido de *chicharo* utilizada para referirse al 'guisante' en la provincia de Huelva<sup>18</sup> y a la 'alubia' en la de Sevilla. Esta diferencia fue la que probablemente llevó a la Academia a

---

<sup>14</sup> Sólo en una localidad granadina, Gor (Gr. 405) se documenta *gamberro* con el significado de 'hombre que tiene una querida'. Pero no hay ningún caso del femenino *gamberra*.

<sup>15</sup> G. Salvador señala cómo en el Diccionario se introdujeron voces andaluzas, y a veces de áreas muy reducidas, sin nota de provincialismo, “porque las introdujo Don Juan Valera pensando que si se decía en Cabra y las utilizaba él no había razón para ponerles linderos” (SALVADOR, G., 1878/80 y 1985, pág. 143).

<sup>16</sup> Incluso dentro de la misma provincia encontramos diferencias significativas: Vid MENDOZA, J. Y ÁLVAREZ, M. (1982) pág. 91.

<sup>17</sup> Vid. MENDOZA, J. Y ÁLVAREZ, M. (1982).

<sup>18</sup> También en otras zonas fuera de Andalucía. I. LERNER (1974) lo incluye entre los arcaísmos usados en Cuba y Méjico.

quitar el rasgo de andalucismo que en las ediciones de 1837 y 1843 presentaba *chícharo* referido al guisante<sup>19</sup>.

Centrándonos en la realidad onubense (este término, mientras que no haga alguna precisión en contra, lo utilizaré para referirme al conjunto provincial), observamos que el léxico, como se ha repetido, no es uniforme en toda la provincia, pero aún dentro de esa variedad léxica que podemos encontrar, la mayor parte de las voces suelen coincidir con el español general, normativo o estándar, como queramos llamarle, y por tanto están recogidas en el DRAE como formas comunes (evidentemente con las lógicas alteraciones fonéticas propias de cada lugar, es decir habrá seseo o ceceo, yeísmo, etc., según zonas, pero en ellas no vamos a entrar mientras que no afecten a las voces de manera especial). A veces ocurre que para un mismo concepto, para un mismo significado, encontramos diferentes significantes que en esos casos pueden funcionar como sinónimos geográficos y que son igualmente aceptados por la Academia por coincidencia de algunas de las acepciones. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando se le pregunta a un hablante onubense por el nombre que utiliza para la “raya del peinado”: en una zona nos contestará *raya*, en otra *carrera*<sup>20</sup>; y los dos términos son igualmente admitidos. Pero eso no es lo que ocurre siempre, y a veces encontramos términos o acepciones de uso general en la provincia (e incluso fuera) o específico de determinadas zonas que no aparecen recogidas por el diccionario académico, o, si lo hacen, vienen marcadas como anticuadas o poco usadas, lo que según la propia Academia quiere decir, generalmente, que esas voces *ya han “decaído” en su uso*, aunque todavía se pueden encontrar en algunas regiones de España o de América<sup>21</sup>. Otras veces ocurre al revés, es decir que determinadas palabras aparecen como propias de otros lugares y sin embargo también son de uso frecuente entre nosotros. Un ejemplo significativo lo encontramos en las diferentes respuestas obtenidas para *hatajo* 'porción mediana de cualquier clase de ganado' (ALEA, m. 440). Cinco formas<sup>22</sup>, que en principio funcionan como variantes geográficas<sup>23</sup>, se reparten por la provincia: *piohá*

---

<sup>19</sup> Vid. I. LERNER (1974).

<sup>20</sup> *Raya* es la forma más general en Andalucía, *carrera* más característica de la zona occidental: ALEA m. 1191.

<sup>21</sup> Vid. DRAE, AVERTENCIAS PARA EL USO DE ESTE DICCIONARIO, VII. VOCES ANTICUADAS Y DESUSADAS.

<sup>22</sup> Y curiosamente ninguna de ellas *hataho*.

<sup>23</sup> Aunque en Aroche (H 102) *pitarra*, *rebaño* y *punta* tienen distinto significado, dependiendo del tipo de animal.

(probable modificación fónica de *pegujal*), en el límite con Extremadura, *pitarra*, de uso general en el occidente de la provincia, *tropa*, que alterna con *punta* en el este provincial y *rebañiyo*, en el sur. La primera, *piohá*, coincide con el significado del DRAE s. v. *Pegujal* 1: “pequeña porción de siembra o de ganado”. La forma del sur, *rebañiyo* (rebañillo) demuestra que la escasa importancia del ganado en esta zona hace innecesaria la utilización de un nombre específico, de manera que el sufijo es suficiente como elemento diferenciador de tamaño frente a *rebaño*. En *punta* encontramos diferencias y también coincidencias, al menos en parte, con la acepción 4: “pequeña porción de ganado que se separa del hato”. Lo mismo ocurre con *tropa*, si bien en este caso los significados<sup>24</sup> aparecen como propios del español de América: 4. Amér. Merid. “Recua de ganado”. 5. Argent. y Urug. “Ganado que se conduce de un punto a otro”. La última, *pitarra*, no se documenta en el DRAE con este significado

Las causas de estas diferencias en unos casos son claramente comprensibles y variadas, como puede ser la propia extensión de uso de una palabra<sup>25</sup>, las variantes que presenten e incluso el hecho de que se cuente con mayor o menor información. Por ello, teniendo en cuenta que el significado que aquí tiene *pitarra* lo encontramos también en algunos puntos de Sevilla, Cádiz y Málaga<sup>26</sup> podríamos esperar su inclusión en el Diccionario, si bien las restricciones significativas que conlleva en algunos lugares podría explicar su ausencia<sup>27</sup>. Pero otras veces nos resulta más extraño. Es lo que ocurre, por ejemplo, con las denominaciones dadas para la *luciérnaga* (ALEA m. 390). La más extendida, como se puede comprobar, es *bicho* o *bichito lú*. Sin embargo el DRAE s.v. *bicho* dice: “de luz. Argent. y Urug. gusano de luz, luciérnaga.”

Sólo cinco voces (bajo seis entradas distintas) aparecen en el DRAE en las que se hace referencia a la provincia de Huelva (una de las pocas que no tiene abreviatura): *barcal*, *rociero*, *telera*, *cuartón de pertigueño* y *gurumelo*. De ellas sólo las dos últimas ofrecen significaciones

---

<sup>24</sup> En cualquier caso, no podemos olvidar que el significado primitivo en francés, de donde procede, era 'rebaño'

<sup>25</sup> Sería imposible, por inabarcable, que el diccionario incluyera todos los localismos de uno y otro lado del Atlántico.

<sup>26</sup> Según refleja los datos del ALEA. Alcalá Venceslada lo documenta sólo en Málaga y con el significado de “hatillo de cabras”.

<sup>27</sup> Aunque más bien se debería a la definición con que aparece en el *Vocabulario Andaluz*.

específicas, gurumelo, de la que ya hemos hablado, y pertigueño que define, s. v. *Cuartón*, como: “de pertigueño. 1. Huelva. Madero serradizo, con escuadría de la cuarta parte de un pertigueño”. Las otras tres, *rociero* (“1. m. y f. Persona que acude a la romería de la Virgen del Rocío, en Huelva.”), *barcal* (“4. Cajón chato, con abrazaderas de hierro, que se usa en vez de espuerta en las minas de la provincia de Huelva.”) y *telera* (“6. Montón en forma piramidal que en las minas de la provincia de Huelva se hacía con los minerales de piritita de cobre para calcinarlos”)<sup>28</sup> hacen referencia a personas u objetos relacionados con la provincia, pero no características de ella. Parece que el número de formas es escaso para lo que es la realidad lingüística

Veamos, pues, algunos ejemplos de los diferentes casos que podemos encontrar en el léxico onubense. Para ello vamos a tomar como punto de partida los datos que aparecen en el ALEA, a los que añadiremos algunos procedentes de monografías dialectales y de encuestas parciales. Además vamos a utilizar sólo términos de uso general, referidos al entorno más próximo<sup>29</sup>:

#### 1. VOCES QUE NO APARECEN EN EL DRAE

Entre las diferentes voces que no se recogen en el DRAE tendríamos que observar diferentes aspectos, pues no todas se pueden considerar de igual forma.

A) Por un lado tenemos que considerar aquellas palabras que presentan algunas diferencias formales con la forma “correcta” del español. Unas veces se trata de cambios producidos por etimología popular, que pueden ser comunes con otras zonas hispánicas, pero que no han sido sancionadas por la Academia. Entre ellas podemos citar:

---

<sup>28</sup> En la 8ª acepción se incluye también el significado más general en Andalucía: “8. And. Pan bazo grande y de forma ovalada que suelen comer los trabajadores.” (aunque también esta definición habría que modificarla).

<sup>29</sup> No es mi intención hacer una lista interminable de términos, que en muchos casos ni siquiera serían conocidos, sino ofrecer un planteamiento general del tema. Por ello hemos prescindido de voces específicas, como por ejemplo *farruca*, *farruquear*; *marquilla*, *marquillear*; etc. que documenta A. ROLDÁN en el léxico vitivinícola del Condado. Sin embargo no podíamos dejar de hacer referencia a ellas por la riqueza léxica que ofrece. También prescindimos, en líneas generales, de aquellas voces ya comentadas en trabajos anteriores. Remitimos a los estudios fundamentales ya citados de J. FERNÁNDEZ SEVILLA (1975), G. SALVADOR (1978/80, 1985), M. ALVAR (1982, 1991, 2).

*Aguilando* por 'aguinaldo' con metátesis consonántica, probablemente por influencia de *águila*. Es forma bastante extendida en Andalucía; en la provincia de Huelva aparece documentada en varias poblaciones, sin localización específica (ALEA, m. 1472, H 101, 302, 502, 500, 504, 400, 601, 602).

*Amolestaciones* o *molestaciones* en lugar de 'amonestaciones' (ALEA, m. 1321), por influencia de molestar se halla bastante generalizado.

*Machuelo* por mochuelo (ALEA, m. 417) influido por 'macho' (H 101, 200, 300, 302) e incluso aparece el derivado regresivo *mochó* (H 303, 501), favorecido quizás por el aspecto achatado que presenta el animal.

*Moñiga* en lugar de boñiga es general en toda Andalucía (ALEA ms. 491 y 537). Alcalá Venceslada indica que el barbarismo aparece en el diccionario académico como propio de Álava, Murcia y Méjico<sup>30</sup>. Sin embargo la Academia lo ha eliminado del Diccionario general, aunque lo mantiene en el *Diccionario Manual*.

*Ovispa* referido a la abispa podría ser por influencia de obispo.

*Mondarina* 'mandarina' por influencia de mondar es bastante general.

*Ranocuajo* 'renacuajo' (H 100, 102, 301, 400) es el resultado evidente de utilizar en zonas andaluzas la forma "rano" para referirse a la rana<sup>31</sup>.

*Párpago* 'párpado' extendido por toda Andalucía (ALEA, m. 1200) e incluso por zonas leonesas podría ser similar, pero es más dudoso<sup>32</sup>.

Y por supuesto todas aquellas formas que proceden de falsos cortes silábicos (de los que el español cuenta con varios ejemplos), ya sea por analogía (por ejemplo *andalias* en vez de sandalias, por influencia de *andar*, característica de Andalucía occidental), por confusión de número gramatical (*estenazas* 'tenazas', *estijeras* 'tijeras', 'estrebe' y tantos otros casos conocidos de pluralia tantum considerados popularmente como singulares y reinterpretados por tanto *las tijeras* > *la estijera*) o de género (el amoto, el afoto, masculinos por "terminar" en -o). A las que hay que añadir las surgidas como resultado de adición o de pérdida de sonidos

---

<sup>30</sup> Tiene también extensión en Canarias. Vid CORRALES ZUMBADO, C., CORBELLA, D. y ÁLVAREZ, A. (1992).

<sup>31</sup> Vid. ALEA m. 428.

<sup>32</sup> Corominas y Pascual señalan que *párpago*, propio de Andalucía, Cespadosa y seguramente otros lugares, saldrá probablemente de la pronunciación vulgar "párpao": DECH s.v. *párpado*. Pero si estuviéramos ante una modificación ultracorrecta lo esperable sería que la terminación -ao se modificara en -ado.

por cuestiones fónicas no siempre fáciles de explicar (*amarrón, marillo, etc.*).

En todos estos casos estamos ante lo que se suele denominar vulgarismo en el sentido sociolingüístico, lo que significa, como decíamos, que no son formas exclusivas de Andalucía, y que el hablante culto andaluz no suele utilizarlas<sup>33</sup>, sobre todo estas últimas. Y por supuesto tampoco sería lógica su inclusión en el DRAE.

B) Otras veces las diferencias con respecto al español normativo podrían deberse a influencia de otras lenguas o dialectos. Así, por ej. ,, llama la atención el que en la provincia sólo seis de los pueblos encuestados<sup>34</sup> hayan utilizado la forma *buitre* para referirse al animal que conocemos como tal, pero nada menos que en 16 localidades se recoge la variante *butre* (H 100, 200, 201, 101, 102, 300, 302, 303, 401, 402, 500, 503, 504, 600, 601, 602). Esta forma se documenta también en varios pueblos de León y Salamanca<sup>35</sup> y en Extremadura<sup>36</sup>. Teniendo en cuenta que la forma gallega y portuguesa es *abutre*, podríamos pensar en su posible influencia<sup>37</sup>.

Otra de las voces que merecen destacarse creo que es *nuca* (ALEA, m. 1186). Además de los problemas de tipo semántico por los cambios de significado que ha tenido<sup>38</sup>, pero que ahora no nos afectan, encontramos en nuestra provincia (aunque no exclusivamente, pues se extienden por casi toda Andalucía) formas como *nukla* (100, 400), *nunkla* (201, 302, 500), *nunka* (602, 603, 502, 503), *noka* (203, 504), además de variantes léxicas como *mollera* y *celebro* que responden a cuestiones de tipo semántico. Sabemos que en murciano y albaceteño se dice también *nucla*, *nuncla* y *esnuclarse*. De ellas dicen Corominas y Pascual que es posible que sean deformaciones más o menos arbitrarias, aunque piensan también que acaso podría tratarse de un arabismo local procedente del árabe *nuqra* 'hoyo, cavidad' (DECH s. v. *nuca*). Podría ocurrir que no

---

<sup>33</sup> Aunque más bien habría que precisar que no suele utilizarlas de forma escrita, pues en el lenguaje coloquial aparecen cada vez con más frecuencia. Pero de ello no vamos a ocuparnos por el momento.

<sup>34</sup> Y todos situados en la zona oriental de la provincia.

<sup>35</sup> Vid. DECH, s.v. *Buitre*; MIGUÉLEZ RODRÍGUEZ (1993), s.v.

<sup>36</sup> Vid. VIUDAS, A. (1980).

<sup>37</sup> Sin embargo García de Diego (DEEH, s. v. VULTUR) la da como forma castellana y extremeña.

<sup>38</sup> Vid. DECH, s.v.

estuviéramos entonces ante un simple vulgarismo<sup>39</sup>, pero nos falta documentación escrita, pues la mayoría de los textos (antiguos y modernos) ofrecen la forma *nuca*<sup>40</sup>. Sólo conocemos dos ejemplos, procedentes ambos del mismo texto (Mancho, 1987), que podrían apoyar esa hipótesis con las formas *nuclea* y *nucla*

C) Otras voces que tampoco documenta el DRAE y que tienen cierta extensión dentro de la provincia son:

a) algunos portuguesismos como *fechillo*<sup>41</sup> 'pestillo', *cotia* 'tipo de higuera'; *mortiñera*<sup>42</sup> 'mirto, arrayán' y *mortiño* 'fruto del mirto'; y la mayoría de los documentados ya hace muchos años por el prof. Alvar, y recogidos también en monografías de otras localidades como *coruja* 'lechuga' que se extiende por todo el occidente peninsular aunque sí documenta la variante *curuja*); *esterquera* 'estercolero' que es la forma más habitual<sup>43</sup> y sin embargo se registra *esterquero*, sin localización dialectal; *repión* 'trompo, perinola' y *repiar* 'bailar el trompo'<sup>44</sup>, *gañafote* 'saltamontes' extendido por toda la provincia, aunque con variantes fonéticas, etc.<sup>45</sup>

b) occidentalismos como *bago* 'grano de uva' utilizado en el norte de la provincia (ALEA, m. 198: 100, 101, 200, 201); *berrón* 'llanto insistente de un niño' o la forma verbal correspondiente *berrear*; *emboza(da)* 'almorzada', 'porción de áridos o similares que cabe en el hueco que se

---

<sup>39</sup> También T. GARULO (1983) piensa en una posible influencia del árabe.

<sup>40</sup> Ni los diccionarios históricos, Covarrubias, Autoridades, Terreros, ni siquiera el médico cordobés Francisco del Rosal hacen alusión a otras formas. Igual ocurre con los tratados médicos consultados.

<sup>41</sup> En el ALEA (m. 666) se documenta sólo en un pueblo onubense, San Bartolomé de la Torre (H 500). Sin embargo dentro de la provincia se recoge en todo el Andévalo, llegando hasta la costa: vid MENDOZA (1985); RODRÍGUEZ (1992). Además se documenta también en Sevilla (DECH s.v. *pestillo*) y Canarias (M. ALVAR, 1959, pág.175).

<sup>42</sup> García de Diego (DEEH) recoge esta voz -pero no *mortiño*- como forma propia de Andalucía. Si bien creo que es más acertada la localización de Alcalá Venceslada (que tampoco recoge *mortiño*) en la provincia de Huelva. Esa localización junto con la presencia del sufijo *-iño* frente al *-ino* o *-illo* de las formas castellanas (*murtina* y *murtilla*) parece demostrar que estamos ante una continuación de las formas portuguesas *murtinheira* y *murtinho*

<sup>43</sup> Vid. ALVAR (1963 y 1991, 8); MENDOZA (1985); MENDOZA, J. y ÁLVAREZ, M. (1982).

<sup>44</sup> En algunos puntos concretos significa también 'ordeñar los olivos'. Vid. FERNÁNDEZ SEVILLA, J. (1975), págs. 267 y 449.

<sup>45</sup> Vid. ALVAR (1963 y 1991, 8); MENDOZA (1985); RODRÍGUEZ (1992).

forma con las dos manos', se extiende por la Andalucía occidental<sup>46</sup>; *lamber* 'lamer' y los derivados *lambiar*, *lambucero* y *lambrucio* (ALEA m. 455 y m.1498); etc.

c) mozarabismos: aunque no son frecuentes encontramos, por ejemplo, *mayuelo* 'albaricoque' que ya fue señalado como característico de la provincia de Huelva por A. Galmés,<sup>47</sup>.

d) arcaísmos: se han eliminado formas como *sugo* o *zugo* con el significado de 'zumo' (así en A. de Palencia, s. v. *acatia*) que siguen utilizándose en el norte y oeste de la provincia (ALEA, m. 336), aunque ya en *Autoridades* aparecía como forma anticuada, pues dice de *sugo*: "lo mismo que xugo, que es como ahora se dice". Y por supuesto también se ha eliminado la forma verbal *sugar* 'chupar, succionar el zumo de una fruta', que sigue utilizándose igualmente<sup>48</sup>, quizás por influencia de la forma portuguesa dada su localización<sup>49</sup>.

e) otras voces: Además de los dialectalismos que pertenecen todos al dominio occidental peninsular y que lógicamente suelen usarse también en otros lugares del occidente, encontramos otra serie de palabras de más difícil localización. La lista podría ser demasiado larga, y, como decíamos, no se trata de eso, de modo que sólo vamos a comentar algunas voces que tampoco aparecen en otros diccionarios o presentan algunas características destacables:

*Bruñero* se utiliza en el norte de la provincia (ALEA m. 358) para denominar al ciruelo negro, mientras que la forma simple *bruño* designa el fruto. En el DRAE aparece sólo esta última con los dos significados, el árbol y el fruto. Pero además dice s. v. *Bruño*<sup>1</sup>: "Del lat. *prunum*, ciruela, y de *prunus*, ciruelo. 1. m. Ciruela negra que se coge en el norte de España. 2. Árbol que la da."

*Choquero* 'onubense' es el gentilicio con que popularmente se conoce a los onubenses. Aparece recogido por Alcalá Venceslada: "palabra con que familiarmente se designa al natural de Huelva", que aporta documentación escrita.

*Emparvelado* no se documenta en los diccionarios usuales, pero en varios pueblos onubenses (por ahora lo tenemos documentado en Cartaya, Lepe, Tarsis, Alosno, Niebla) se utiliza para referirse a la

---

<sup>46</sup> Vid. ALEA, m. 1285; MENDOZA (1985); RODRÍGUEZ (1992).

<sup>47</sup> Vid. GALMÉS DE FUENTES (1967), pág.317.

<sup>48</sup> Vid. RODRÍGUEZ (1992).

<sup>49</sup> Aunque el verbo ni siquiera lo documenta *Autoridades*.

persona distraída, boba, que no se entera de lo que ocurre a su alrededor. Parece claro que estamos ante un derivado de parvo 'pequeño' y más concretamente de *párvulo*, partiendo del sentido figurado de 'inocente', 'cándido' que domina en toda la familia léxica<sup>50</sup>.

*Marabuja* es una curiosa forma utilizada en el sur onubense para referirse a la 'hoja del pino' (ALEA m. 366). Probablemente no es más que un compuesto con evolución popular de “mala aguja”. En Andalucía y también en otras zonas dialectales se documentan, con diferentes significados, formaciones de tipo similar con FOLIA 'hoja', como *marojo*<sup>51</sup>; *marabaja* 'gajuma, paja seca que envuelve la caña de los cereales segados'; *marabajos* 'pajones secos', etc.<sup>52</sup> Podríamos pensar también que nuestro vocablo fuera una deformación a partir de estas últimas, pero, dado el uso castellano de “aguja” con este valor (DRAE s.v. 25. “Hoja de los pinos y de otras coníferas”), es más probable la primera hipótesis. En cualquier caso, tanto en Ayamonte como en Lepe, por ejemplo, *marabuja* se utiliza también para referirse a la 'hoja seca del pino', por lo que la relación es aún mayor.

*Ronqueño* es una de las voces utilizadas en la provincia para designar al que habla con la nariz (ALEA m. 1302, H 303, 500, 504). Para Alvar es también un portuguesismo<sup>53</sup>.

*Trincarro* es el nombre de uno de los juegos de niños más famoso por esta tierra, hoy llamado “tres en raya” (DRAE, s. v. *Tres*). El *Vocabulario Andaluz* de A. Venceslada lo da como andaluz sin más. Sin embargo no suele ser conocido, actualmente, fuera de la provincia. Probablemente estamos ante un derivado de *trinca* que significa conjunto de tres cosas de la misma clase, y el sufijo prerromano -arro<sup>54</sup>.

---

<sup>50</sup> El DECH, s.v. *parva II*, recoge la variante asturiana *parvolu* con el significado de 'mentecato' y señala que es equivalente del port. *parvo* 'necio, ignorante, bobo' y los derivados gallegos *parvoexar*, *aparvarse*, *aparvado*, con la misma significación. Ello parece indicar que *parvo* y derivados son más frecuentes en el occidente peninsular.

<sup>51</sup> Para Covarrubias, s.v. *marhojo*, “es el moho que se cría en los árboles, *quasi* malahoja, porque quiso ser hoja [...]”.

<sup>52</sup> Vid. ALVAR, M. (1966 y 1991, 9), pp. 262-63; FERNÁNDEZ SEVILLA, J. (1975), pp. 126-27.

<sup>53</sup> ALVAR, M. (1963 Y 1991), pág. 249.

<sup>54</sup> La importancia que desde época antigua tuvo este tipo de juegos por esta zona se demuestra en el hecho de ser las ruinas de la ciudad romana de Itálica la que conserva mayor número de representaciones de tableros de juego de época romana de toda la Península Ibérica. Vid. BENDALA, M (1973).

*Violo [bjólo]* es la forma documentada en el sur onubense<sup>55</sup> para referirse a la zorra (ALEA m. 434). Posiblemente estamos ante una forma eufemística, pues llama la atención el que no se hayan recogido formas de este tipo en la provincia de Huelva.

Partiendo de las posibilidades que ofrece la estructura de la lengua se han creado compuestos como *sinvivir* 'angustia, desazón'; *sinservir* 'persona poco hábil'; *muerdehuye* 'insecto, tijereta', etc., todos ellos de una gran transparencia significativa, que tampoco los encontramos documentados, aunque sí otros similares<sup>56</sup>

Se da el caso además de algunas voces, por ejemplo *mascón*, que aparece en el *Diccionario manual e ilustrado de la Lengua española* entre corchetes (es decir indicando que se usa) y en su primera acepción dice: “And. pelmazo, pesado, molesto”, es decir tal como la hemos usado siempre, a pesar de lo cual todavía sigue sin ser aceptada oficialmente.

## 2. VOCES USADAS CON OTRO SIGNIFICADO

Como decíamos antes, algunas palabras se utilizan con significados que no aparecen documentados en el DRAE. Veamos algunas de ellas.

*Dote* se utiliza fundamentalmente con el significado de 'ajuar de la novia' (ALEA m. 1323, H 302, 303, 500, 501, 503, 504), y no como aparece en el DRAE: 1. amb. “Caudal que con este título lleva la mujer cuando se casa, o que adquiere después del matrimonio. Ú. m. c. f.”. La modificación semántica puede responder, entre otras cosas, a que la mujer no suele aportar bienes o dinero al matrimonio (excepto raras excepciones).

*Cebro*: Cuando se busca esta voz en el DRAE nos encontramos con que se la califica como desusada y nos remite a *cerebro*. Pues bien tanto una forma como otra se utilizan en el habla onubense, pero sobre todo la primera, que es la más frecuente, la encontramos usada, como decíamos antes, para referirse a la 'nuca' (ALEA, m. 1186, H 200, 401, 600, 204). Este significado, que en principio puede resultar sorprendente, quizás no lo sea tanto si tenemos en cuenta que el término *nuca* fue introducido en la E. M. por médicos italianos, pero que fue de uso relativamente culto, y sobre todo que E. A. de Nebrija traduce *nuca de la cabeça* por

---

<sup>55</sup> En Alosno y Tarsis es característica del léxico de los cazadores: Vid. RODRÍGUEZ (1992).

<sup>56</sup> Por ejemplo la Academia, referido también a un insecto, documenta *mordihui*: “De morder y el imperat. de huir. l. m. Gorgojo de las semillas”.

*cerebellum*<sup>57</sup>. Ello explicaría también por qué el informador de Calañas (H 301) desconoce la palabra del español *nuca*.

*Choto*: es uno de los términos utilizados para referirse al 'zurdo'. Se documenta por todo el norte de la provincia de Huelva y se extiende también a varias localidades sevillanas (ALEA m. 1283).

*Desguarnido* (o *guarni(d)o*) 'cansado, agotado, sin fuerzas'. El DRAE recoge *desguarnir* como: "1. tr. ant. Despojar de los adornos y preseas". Pero además *desguarnido* significaba también 'desamparado', 'sin armas' (como la forma moderna *desguarnecer*) de donde podría surgir el sentido metafórico de estar desprotegido, desvalido y consiguientemente sin fuerzas<sup>58</sup>.

*Espigón* 'padrastro' (ALEA, m. 1276, H 100, 200, 204, 401, 402) podría tratarse de una ampliación significativa de origen metafórico en nuestra propia lengua, o bien influencia del portugués *espigao*, *espiga* ('pequena porção córnea, cutânea, que se levanta anormalmente, junto das unhas': ALMEIDA, J., SAMPAIO, A. 1996).

*Embarcar* en la expresión "embarcar(se) una pelota" tiene el significado de caer la pelota en un sitio alto y de difícil acceso, igual que en varias localidades leonesas (MÍGUELEZ, 1993).

*Gola*: el DRAE en la 8ª acepción de esta voz dice: "geogr. Canal por donde entran los buques en ciertos puertos o rías". Pero para los onubenses, sobre todo del sur, la gola es esa laguna junto al mar que se forma con la crecida de las mareas. El mismo significado que en Málaga se recoge como 'ola' (ALEA, m. 990).

*Jaramago*: para el DRAE es la "planta herbácea de la familia de la cuníferas....", al igual que para nosotros. Pero además, ya los autores del ALEA documentaron en San Bartolomé de la Torre (ALEA, m. 1485, H 500) la acepción figurada de "pereza" que se extiende, por lo menos por toda la zona sur. (Lepe, Alosno, Tarsis).

*Locero*, *platero* y *platera*<sup>59</sup> son términos que pueden funcionar como sinónimos geográficos en la provincia para designar el 'escurreplatos', es

---

<sup>57</sup> Vid. DECH, s.v. *nuca*; Nebrija, *Vocabulario de romance en latín*.

<sup>58</sup> En el Concejo de la Lomba (León) se documenta *esguarniar* y *esguarniado* como "estropeado, desvencijado, medio deshecho" (MÍGUELEZ, 1993), es decir con un significado parecido, pero referido a objetos, no a personas. El mismo que tiene también *desguarnir* en Asturias (DECH s.v. *guarnecer*). Y también relacionadas deben estar las formas del español de América *desguanzarse* 'desfallecer', *desguanzo* 'falto de fuerzas', *desguañar* 'desbaratar', *desvencijar*, *desfallecer*, etc.: Vid. MORÍNIGO (1993).

<sup>59</sup> También significa escurreplatos en Murcia: Vid GARCÍA SORIANO (1980).

decir el mueble con anaqueles de rejilla donde se colocan los platos para que escurran el agua. *Locero* no se recoge en el DRAE (aunque sí *locería*: “ f. And. y Amér. Fábrica de loza”). *Platero*, con este significado, aparece ya en la obra de Toro y en el Vocabulario Andaluz (en éste con alguna pequeña variación o imprecisión) y se extiende por toda Andalucía<sup>60</sup>. Sin embargo lo que más sorprende de este último término no es que el DRAE no documente el significado a que nos estamos refiriendo, sino que en la 3ª ac. de *platero* se diga: “adj. Mur. Se dice de los asnos cuyo color es gris plateado”. Se sigue olvidando la Academia del onubense más universal, Juan Ramón Jiménez y su famoso asno. La documentación de Alc. Venceslada sería redundante.

*Platera*, además, significa plato pequeño (lo que no impide crear un diminutivo *platerita*, tanto con carácter valorativo de tamaño, como afectivo) y especialmente el que se pone debajo de las tazas de café y no *plato*, como dice Alcalá Venceslada.

*Patera* es el barco pequeño, de remos, que no tiene quilla y permite, por tanto la pesca a poca distancia de la costa. Se utiliza fundamentalmente para capturar moluscos (ALEA, m.1021, Moguer, Ayamonte; Lepe, p. 211)

*Zambullo* es una voz que tiene connotaciones despectivas y que se utiliza para referirse al 'hombre físicamente grande, pero torpe' (Lepe, Alosno-Tarsis, etc.). El DRAE s.v. *zambullo* dice: “Olivo silvestre, acebuche”. Nunca he oído utilizar el término con este significado, pero en algún momento debió usarse para permitir esta traslación figurada, la misma que se da, por ejemplo, en alcornoque y que el DRAE recoge en su 3ª ac.: “fig. persona ignorante y zafia”. (No podemos olvidar la frecuencia con que el español se sirve de nombres de árboles y plantas para indicar cosas grandes y pequeñas, pero de escasa importancia: bledo, pepino, “un figo” en el Auto de los RR. Magos, etc.).

Algunas veces lo que ocurre es que se recoge el significado, pero con algunas diferencias. Por citar sólo algunos ejemplos tenemos:

*Miga* que aparece en el DRAE bajo dos entradas distintas, una s.v. *amiga*: “12. And., Ar. y Méj. Escuela de niñas”; otra con aféresis vocálica, probablemente la más frecuente entre nosotros, “*miga*”: “And. escuela de niñas”. En ambos casos el significado es el mismo. Independientemente de que en un primer momento el término pudiera

---

<sup>60</sup> ALEA, m. 742; MENDOZA (1985).

hacer sólo referencia a la persona<sup>61</sup>, es evidente que se utilizó, por lo menos desde el siglo XVI, también para significar el lugar concreto, la “escuela de niñas”, según podemos deducir de los famosos versos gongorinos<sup>62</sup> “Hermana Marica, / mañana, que es fiesta / no irás tú a la *amiga* / ni yo iré a la escuela /...”. Sin embargo el significado debió cambiar a lo largo del tiempo, de manera que también después es, era<sup>63</sup>, de niños: “Si tú vinieras, Platero, con los demás niños a la miga...” (J. R. Jiménez, *Platero y yo*, LA MIGA).

Curiosa resulta también la definición dada para *verdígón*: “And. Molusco parecido a la almeja, de concha de color verdoso” (es la misma definición que utiliza Alcalá Venceslada), pues, como vemos, no se hace ninguna referencia a que estamos ante un sinónimo de *berberecho*, que según el DRAE sólo se cría en el norte de España. Sin embargo *verdígón* tiene documentación escrita más antigua que *berberecho*.

*Verija* tiene aquí, pero también en zonas más amplias de Andalucía (ALEA m. 1262), Canarias, etc. el significado concreto de “ingle” frente al más general del DRAE s. v.: “región de las partes pudendas”.

Tampoco parece muy acorde con el significado que nosotros recogemos la definición dada para *chamariz* y consiguientemente para *lúgano*<sup>64</sup>, pues aparecen como sinónimos en el DRAE. Alcalá Venceslada, s. v. *Lúgano* da el siguiente ejemplo: “... la camisa está buena para cazar *lúganos* o *chamarises*”. (Arturo Reyes, De mis parrales)”, que podría inducir a error (por la conjunción disyuntiva). Sin embargo se trata de dos pájaros distintos (aunque guardan cierto parecido) y con dos nombres también distintos tanto en la zona que estamos estudiando, como, creo, en el español general, pues uno y otro pertenecen a la misma familia, la de los “fringílidos” (del orden de los passeriformes), pero el *lúgano*<sup>65</sup> pertenece a la especie “*carduelis spinus*” y el *chamariz* a la “*serinus hortulanus*”<sup>66</sup>

---

<sup>61</sup> La maestra sin título que se encargaba de enseñar y entretener a las niñas del pueblo, como indica B. Gutiérrez (1993), pág. 328. O como dice el DRAE “11. f. p. us. Maestra de escuela de niñas”.

<sup>62</sup> Que muestran claramente la diferencia *amiga* / *escuela* (L. DE GÓNGORA, 1921 [1580]).

<sup>63</sup> Actualmente se está produciendo una sustitución léxica por la forma más moderna y general *guardería*.

<sup>64</sup> Con acentuación esdrújula.

<sup>65</sup> Esta es también la acentuación con que aparece en la mayoría de las obras.

<sup>66</sup> *Enciclopedia Microsoft Encarta*, s. v. *lúgano*; *Enciclopedia Larousse*, s. vv. *Lúgano* y *chamariz*.

### 3. VOCES ANTICUADAS

Muchas son las voces utilizadas en Andalucía en general y concretamente en la provincia de Huelva consideradas como anticuadas<sup>67</sup>. Además del ya citado *celebro*, podemos dar, a título de ejemplo, algunas formas más que en el DRAE aparecen calificadas como formas anticuadas o poco usadas:

*Bosar* es la forma generalmente utilizada para 'rebosar'

*Borujo*: orujo de la uva (pero admite burujo).

*Bucheta*: el DRAE remite a *bujeta* y da también como desus. el significado de "caja de madera". Sin embargo creo que estamos ante un derivado con el sufijo -ete (que también se da en el occidente andaluz) de la forma antigua *bucha* 'hucha' (ALEA, m. 1505, Encinasola, Cumbres de S. Bartolomé).

*Flete* (*frete*): se utiliza comúnmente en la perífrasis "dar un flete" es decir 'limpiar en profundidad'. El sustantivo no aparece<sup>68</sup> en el DRAE, aunque sí la forma verbal correspondiente *fletar*<sup>2</sup>: "De fretar. 1. tr. ant. Frotar, restregar", que es la que no suele usarse dado el empleo de la perífrasis.

*Liúda*, *leúda* 'levadura' se documenta en el centro y norte de Huelva<sup>69</sup>. El DRAE dice de leudo: "1. adj. p. us. Aplícase a la masa o pan fermentado con levadura"; mientras que liudo lo califica como "1. adj. ant. leudo. Ú. en Andalucía, Colombia y Chile."

*Puya*: ant 'púa'. lo documentamos en púa de la peonza (ALEA, m. 1418, H 100, 302, 303, 402, 500, 501, 504, 602, 603).

*Resolgar*: p. us. Resollar (ALEA, m. 1235, 204: Almonaster). En el mismo lugar se recoge el sustantivo *resuelgo*, pero ya éste no se registra en el DRAE.

*Tútano*: ant. tuétano. Es de uso general en la provincia<sup>70</sup> (ALEA, m. 1231).

Es verdad que algunas de las voces que la Academia define como anticuadas realmente no suelen usarse en el habla culta, donde muchas veces son sustituidas por la forma con la que constituye un doblete

---

<sup>67</sup> De ellas nos ocupamos en otro trabajo, por lo que seremos muy breves.

<sup>68</sup> Aparece como sustantivo correspondiente al verbo *fletar*<sup>1</sup>, de otro origen, por tanto.

<sup>69</sup> Y otras variantes. Se extiende también por el norte de Sevilla y Córdoba. Vid. ALEA m. 252; Corominas y Pascual se ocupan también de las diferentes variantes y su localización. Vid. DECH s.v. *leve*.

<sup>70</sup> Y también en casi toda la Andalucía occidental, frente a la más moderna *tuétano* utilizada en la Andalucía oriental.

procedente del mismo étimo. Pero puede ocurrir en algún caso que la forma antigua adquiriera una especialización semántica o se utilice con valor figurado y en ese caso, como es obvio, permanece también en el lenguaje culto. Así lo vemos, por ejemplo, en la forma *puya*: “Y con un rescoldo avivado súbitamente, luz de dentro y luz de la alcoba anohecida, fundidas en sus ojos, la *puya* irónica usual: Usted siempre con su aire de violinista ruso sin contrato. ...” (J. Ramón Jiménez, Platero y yo, Apéndice II: La muerte de Platero), frente al concreto de *púa*: “una *púa* larga y verde, de naranjo sano ...” con que aparece en el mismo autor.

#### 4. VOCES LOCALIZADAS EN OTRAS ZONAS

Al principio decíamos cómo a veces el DRAE cuando localiza dialectalmente una palabra no siempre es lo suficientemente preciso. En muchos casos tiene que ser así, porque la distribución de uso de la palabra le obliga a ello. A veces faltan estudios parciales que lo permitan, en otras ocasiones son deficiencias que tiene que solventar. Veamos algunos ejemplos. :

*Abombado* con el significado de 'aturdido, atontado' se da como americana. No conozco documentación escrita andaluza, aunque sabemos que se utiliza de forma coloquial en esta zona, por lo que es lógico que no se incluya.

*Chocante* designa a la persona que ocasionalmente se comporta como 'pesada, molesta, fastidiosa'. En el DRAE, s.v. 4: “Col., C. Rica, Ecuad., Méj. y Perú. Antipático, fastidioso, presuntuoso”. Alcalá Venceslada recoge la voz como de uso general: “persona antipática”.

*Costo*: DRAE, s.v. *costo* 4: “Cád. Comida que el peón, albañil, pescador, etc. se lleva hecha para tomarla en el lugar donde trabaja”. (Mal definido por Alcalá. Venceslada).

*Chicote* 'látigo, correa para azotar a los animales', en el suroeste onubense <sup>71</sup>, en el DRAE aparece como característico del español de América.

*Gárgola* 'vaina del garbanzo' en el ALEA se documenta en el norte y centro de Huelva (m. 112), pero se localiza también en el sur (MENDOZA, 1985, pág. 189); en el DRAE tiene un significado más general: Álava. “Vaina de legumbre que contiene uno o dos granos”.

*Galapero* (y *garapero*) 'peruétano', peral silvestre, en varios pueblos del norte onubense (ALEA, m. 363). En el DRAE (que sí acepta esta

<sup>71</sup> Vid. ALEA, m. 172; MENDOZA (1985).

variante onubense, aunque no otras como *guapero*, *aguapero*) aparece como de Extremadura. Y probablemente sea un extremeñismo en esta zona, aunque también se documenta en algunas localidades leonesas<sup>72</sup>.

*Granilla* 'pepita de la uva' (ALEA m. 200, H 302, 502, 600, 602), también en el sureste andaluz<sup>73</sup>. El DRAE lo documenta en Canarias con un significado más amplio: 2. Can. Grana o semilla de la uva, del tomate, del higo chumbo y de algunos otros frutos.

*Mangual* tiene también en la provincia de Huelva el significado que aparece en el DRAE: “2. En algunas provincias del norte de España, instrumento formado por un palo, que sirve de mango, y otro más corto unido a este por una correa. Se usa para desgranar a golpes cereales y legumbres”.

A veces la Academia, en lugar de localización concreta, en algunas voces indica simplemente “en algunos lugares”, “en algunas partes”. Así en:

*Camioneta*: “2. En algunos lugares, autobús.”

*Cunero*: “1. adj. En algunas partes, expósito. Ú. t. c. s.”. Aunque no recoge *cuneto*, que es la forma más frecuente en el sur y oeste de la provincia (ALEA m. 1347).

*Rano*: “En algunas partes, macho de la rana.”

En las diferentes ediciones puede cambiar la localización de una voz, como ha ocurrido con *fogaje* 'fuego, erupción de la piel'. De manera que, por ejemplo, en 1970 se localizaba en Arg. y Méj.; en 1984 en Can., Arg. y Méj.; en 1992 sólo en Can. Esperemos que en la próxima se pueda incluir la provincia de Huelva, aunque la verdad es que ya la voz se oye cada vez menos.

#### CONCLUSIONES

El léxico onubense contiene un buen número de voces que presentan algunas diferencias con respecto a las documentadas en el Diccionario académico. Esas diferencias pueden ser tanto de tipo formal como significativo, y vienen motivadas por diferentes causas. En unos casos se deben simplemente a cuestiones de tipo cultural, es decir, al desconocimiento del significante, que puede llevar, en un intento de remotivar el signo, a algunos casos de etimología popular (de mayor o menor extensión de uso) o quedar como simples alteraciones fónicas de

---

<sup>72</sup> Vid. MÍGUELEZ (1993) s.v.

<sup>73</sup> Por ello, aunque *grainha* en portugués tiene también el mismo significado “semente das uvas” (FIGUEIREDO, s.v.), pensamos que pueden ser desarrollos paralelos.

las formas “correctas”. En otros casos las diferencias vienen motivadas por haber entrado la voz a través de otra lengua o dialecto (histórico o no). En este sentido la presencia de occidentalismos (portuguesismos o leonesismos) es, como se viene diciendo, mucho más importante que en cualquiera de las otras provincias andaluzas.

Se observa también la presencia de algunas formas que el DRAE recoge como características de otras zonas, fundamentalmente de Canarias y del español de América, con quienes compartimos un fondo léxico común bastante importante.

Por ello todavía son válidas las palabras que J. Fernández Sevilla (FERNÁNDEZ SEVILLA, 1975, pág. 452) escribió hace casi dos décadas: “La próxima edición del DRAE ya no podrá hablar de andalucismos sin tener a la vista el *Atlas lingüístico de Andalucía*, ni deberá dejar fuera de sus páginas voces usuales entre varios millones de hablantes de una amplia zona española”.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ VENCESLADA, A. (1951): *Vocabulario Andaluz*, Madrid, Gredos.
- ALMEIDA, J., SAMPAIO, A. (1996): *Dicionário da lingua portuguesa*, Oporto, Porto editora.
- ALVAR, M. (1959): *El español hablado en Tenerife*, Anejo LXIX de la RFE, Madrid.
- ALVAR, M. (1964): “Estructura del léxico andaluz”, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, vol. XVI.
- ALVAR, M. (1966 y 1991, 9): “La terminología del maíz en Andalucía”, *Estudios de Geografía Lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ALVAR, M. (1963 y 1991, 8): “Portuguesismos en andaluz”, *Estudios de Geografía Lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ALVAR, M. (1982 y 1991, 2): “Atlas lingüísticos y diccionarios”, *Estudios de Geografía Lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ALVAR, M., LLORENTE, A. SALVADOR, G. (1961-74): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, Granada, Universidad de Granada. Citado *ALEA*.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1993): “El Diccionario de la Academia en sus prólogos”, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Biblogaf.
- BENDALA, M. (1973): “Tablas de Juego en Itálica”, *Habis*, 4, Sevilla.
- CASARES, J. (1944): *El idioma como instrumento y el diccionario como símbolo*, Madrid.
- COROMINAS, J., PASCUAL, J. A. (1980-1991): *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos. Citado *DECH*.

- CORRALES ZUMBADO, C., CORBELLA, D., Y ÁLVAREZ, A. (1992): *Tesoro Lexicográfico del Español de Canarias*, Madrid, Real Academia.
- COVARRUBIAS, S. DE (1977): *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, Madrid, Ediciones Turner.
- FERNÁNDEZ SEVILLA, J. (1975): *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- FIGUEIREDO, C. DE (1937): *Novo dicionário da língua portuguesa*, Lisboa, Livraria Bertrand.
- GALMÉS DE FUENTES, A. (1967): “Elementos constitutivos: dialectalismos”, *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, vol. II.
- GARCÍA DE DIEGO, V. (1985): *Diccionario Etimológico Español e Hispánico*, Madrid, Espasa-Calpe. Citado DEEH.
- GARCÍA SORIANO, J. (1980): *Vocabulario del dialecto murciano*, Murcia, Editora Regional de Murcia.
- GARULO, T. (1983): *Los arabismos en el léxico andaluz*, Madrid, Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- GONGORA, L. (1921): *Obras poéticas de D. Luis de Góngora*, New York, The Hispanic Society of America, vol I.
- GOZÁLVEZ ESCOBAR, J. L. (1982): *La formación de la provincia de Huelva y el afianzamiento de su capital*, Huelva, Excma. Diputación Provincial.
- GUTIÉRREZ, B. (1993): “El léxico ‘andaluz’ en la obra de Valera”, *Antiqua et nova Romania. Estudios lingüísticos y filológicos en honor de José Mondéjar en su sexagésimo quinto aniversario*, Universidad de Granada.
- JIMÉNEZ, J. R. (1917): *Platero y yo*, ed. de M. P. Predmore, Madrid, Cátedra, 1996.
- LÁZARO CARRETER, F. (1972): *Crónica del diccionario de Autoridades (1713-1740)*, Madrid, Real Academia Española.
- LERNER, I. (1974): *Arcaísmos léxicos del español de América*, Madrid, Ínsula.
- MACHADO, J. P. (1967): *Diccionario Etimológico da Língua Portuguesa*, Lisboa.
- MANCHO, M. L. (1987): *Tratado de generación de la criatura*, edición de, Madison.
- Y en *Diccionario español de textos antiguos*, edición de M<sup>a</sup> T. Herrera, Arco-Libros, 1996.
- MENDOZA ABREU, J. (1985): *Contribución al estudio del habla rural y marinera de Lepe (Huelva)*, Huelva, Excma. Diputación Provincial.
- MENDOZA, J y ÁLVAREZ, M (1982): “Términos léxicos de la provincia de Huelva y su problemática en relación con el DRAE”, *Sociolingüística andaluza*, vol. I, págs. 83-115.
- MIGUÉLEZ RODRÍGUEZ, E. (1993): *Diccionario de las hablas leonesas (León, Salamanca, Zamora)*, León.
- MOLINER, M.<sup>a</sup> (1967): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

- MORÍNIGO, M. A. (1993): *Diccionario del español de América*, Madrid, Anaya & Mario Muchnik.
- NAVARRO CARRASCO, A. I. (1986 b): “Distribución del léxico dialectal del ALEA”, *Español Actual*, vol. 45, págs. 59-80.
- NEBRIJA, E. A.(1495): *Vocabulario español-latino*, edición de la Real Academia Española, Madrid 1989.
- PALENCIA, A. DE (1957): *Universal vocabulario de Alfonso de Palencia*, Madrid, Real Academia Española, edición de J. M. Hill.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1989): *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ROLDÁN, A. (1966): *La cultura de la viña en la región del Condado*, Madrid, consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ROSAL, F. DEL (1992): *Diccionario Etimológico*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, edición facsimilar y estudio de E. Gómez Aguado.
- SALVADOR, G. (1978/80 Y 1985): “Lexicografía y Geografía lingüística”, *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo.
- SALVADOR ROSA, A. (1985): “Las localizaciones geográficas en el *Diccionario de Autoridades*”, *Lingüística Española Actual*, vol. VII, 1.
- TERREROS, E. DE(1987): *Diccionario Castellano con las voces de ciencias y artes*, Madrid, Arco-Libros.
- TORO Y GISBERT, M. DE (1920): “Voces andaluzas o usadas por autores andaluces que faltan en el diccionario de la Academia”, *Revue Hispanique*, vol. XLIX, págs. 313-647.
- VIUDAS, A. (1980): *Diccionario Extremeño*, Cáceres, Universidad de Extremadura.

## LA MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA: FACTORES AMBIENTALES.

*Valentín Torrejón Moreno*

Al reflexionar sobre el tema relacionado con la madurez para cualquier tipo de aprendizaje, casi siempre nos limitamos a tratar ciertas características internas (neurofisiológicas, personales e intelectuales), sin caer en la cuenta de que, efectivamente, existen otras condiciones externas al niño que pueden incidir -y de hecho inciden- sobre la madurez para el aprendizaje inicial de la lectura. Nos estamos refiriendo a los factores ambientales, que, en concreto, destacaremos tanto el clima hogareño como el fondo cultural, donde se desenvuelven los niños.

### 1. EL CLIMA HOGAREÑO

El adecuado desarrollo educativo de un alumno es una empresa común de la familia, la escuela y otras instituciones interesadas en la formación de la infancia y de la juventud. El papel del hogar en este sentido es de una importancia capital. Es en el seno de la familia donde se modelan, en los primeros años de la vida, la capacidad del niño para terminar las obras que comienza, su aptitud para interpretar y cumplir las órdenes que se le dan, su lenguaje básico, muchas de sus actitudes, su fondo experiencial y de conocimientos y su sentimiento de seguridad.

Pero es que la responsabilidad del hogar no termina ni decrece al ingresar el niño en la escuela. La actitud de los padres respecto a la escuela y el trabajo escolar de sus hijos influye decisivamente sobre el éxito o el fracaso de éstos. Es deber insoslayable de los padres preocuparse del trabajo escolar de sus hijos.

Se ha comprobado que el clima familiar, el clima hogareño tiene relación con la madurez para el aprendizaje escolar; tiene relación con la madurez para la lectura y los progresos de la misma. Pero este clima hogareño comprende una cantidad de aspectos ambientales, unos más importantes que otros, que afectan todos la experiencia total que el niño trae a la situación de aprender a leer.

Los niños que crecen en un hogar donde se conserva, se discuten ideas, se intercambian opiniones e informaciones, naturalmente tienden a desarrollar un lenguaje más rico y habilidad para expresar oralmente sus experiencias. A través del manejo de diarios y revistas se familiarizan con las letras y palabras impresas, con los cuadros y fotografías, y saben que las palabras escritas "dicen" algo. Al ver a sus padres y otros adultos gozar e interesarse por la lectura, se identifican con la acción que ellos realizan y se motivan para el aprendizaje de la lectura.

Los viajes, excursiones, paseos, proporcionan conocimientos y amplían los intereses y las experiencias. La educación de los padres, la estabilidad del hogar, la situación económica, los intereses culturales, los medios de comunicación dentro del hogar, las oportunidades culturales de la comunidad, son aspectos que determinan la información que recibe el niño e incentivan el aprendizaje de la lectura.

Estos aspectos del clima hogareño determinan la cantidad y la calidad de la experiencia que el niño aporta a la situación de la lectura, y la experiencia es un requisito previo básico para leer. La lectura implica la extracción de un significado de los símbolos impresos. El significado surge de la mente del lector, que da a esos símbolos ideas con sentido, basadas en su propia experiencia pasada (DOWNING Y THACKRAY, 1974, pág. 37).

Las investigaciones sobre el clima hogareño han sido de dos enfoques principales:

1) La relación existente entre los niveles socioeconómicos de clase y los progresos en la lectura.

2) El estudio de las cualidades específicas de los hogares de los niños y su incidencia en el éxito de éstos al comenzar a leer.

Cuando los investigadores se han limitado simplemente a analizar las clases socioeconómicas como tales, se ha hallado solamente una relación ligera o poco digna de tomarse en cuenta con los progresos en

la lectura. Por ejemplo, en un examen comparativo de 100 malos lectores y 100 lectores normales, agrupados según la edad, el sexo y la inteligencia, no se pudo hallar ninguna diferencia significativa entre los grupos, en lo concerniente a la ocupación del padre, el estado económico general del hogar, la incidencia de [hogares deshechos] o la atmósfera emocional general que prevalecía en el hogar (ANDERSON Y KELLY, 1931, págs. 46-63). Resultados similares pueden observarse en otros casos. En concreto, se halla una correlación entre el rendimiento en la lectura y el nivel socioeconómico de .30. Pero esa es también la correlación entre el rendimiento en la lectura y el C.I. Por lo tanto, no hay pruebas de que las diferencias en la capacidad para leer fuesen causadas directamente por diferencias del nivel socioeconómico (FLEMING, 1943, págs. 74-82).

Las investigaciones sobre riqueza comparativa de la experiencia que los diferentes hogares brindan a los niños, y no simplemente su nivel socioeconómico, han puesto de manifiesto la importancia de la primera en el desarrollo de la capacidad del niño para la lectura. En concreto, en un estudio se efectuó la relación entre una base rica o pobre de experiencias hogareñas y el éxito en la lectura. Para ello, se contó con setenta niños del jardín de infancia y se siguieron sus progresos en la lectura hasta segundo curso. Al comienzo de la investigación se reunió toda la información posible acerca del ambiente de cada niño, en esa época y antes de ir la escuela; por ejemplo, la probabilidad de ver buenos libros de imágenes, de oír buen lenguaje, escuchar ideas interesantes, etc. Se determinó el C.I. de los niños y se los dividió luego en dos grupos, uno con una base pobre de experiencias recogidas en el hogar, el otro con una base rica. Se sometió a ambos grupos a una prueba de lectura al cabo de seis meses de asistencia al primer curso, y a otra, al cabo de cuatro meses en segundo curso. Se halló que el grupo con rica base de experiencias hogareñas estaba dos meses más adelantado que el grupo con base pobre en la prueba inicial, y seis meses más adelantado en la segunda prueba (HILLIAR Y TROXELL, 1937, págs. 255-263). Muchos otros estudios corroboran los hallazgos de la investigación anterior, se ha observado una relación positiva entre la base de experiencia hogareña de los niños y sus progresos en la lectura (HILDRETH, 1993, págs. 416-420; WITTY Y KOPEL, 1939; SHELDON Y CARRILLO, 1952, págs. 262-

270; BURT, 1937; MACCLELLAND, 1942, págs. 232-236; MACCLAREN, 1950, págs. 1-62; MORRIS, 1966).

En base a estos resultados, podríamos afirmar que el nivel socioeconómico está relacionado con la madurez para la lectura, pero no se trata de una relación causal directa. Puede suceder que los niños provenientes de hogares de los niveles socioeconómicos inferiores tiendan a estar maduros para la lectura algo más tarde que los de las otras clases. Pero esto se debe simplemente al hecho de que "es menos probable" que los niños pasen individualmente por ciertos tipos de experiencias en los hogares más modestos: "es menos probable" que libros y otras formas del lenguaje escrito estén allí en evidencia, "es menos probable" que las actitudes de los padres tiendan a actividades intelectuales como la lectura, "es menos probable" que los padres sostengan conversaciones elevadas entre sí.

Por tal motivo, el maestro nunca debe ser fatalista respecto a las posibilidades de sus alumnos provenientes de hogares de nivel socioeconómico bajo. Al contrario, debe obviar todo determinismo pedagógico y sentirse optimista acerca del resultado de su adaptación a las necesidades de esos niños. También, esto es válido desde el punto de vista de los padres, sin que importe cómo éstos se sienten económica o socialmente clasificados. Sus hijos necesitan una rica experiencia, especialmente en lo concerniente al lenguaje, y eso cuesta tiempo a los padres, más bien que dinero. La inversión de tiempo en conversar con los niños y en hacerlos partícipes del contenido de libros es probablemente el método más seguro de ayudarlos a prepararse para aprender a leer. Esto se aplica tanto a la escuela con al hogar (DOWNING Y THACKRAY, 1974, pág. 39). Los niños provenientes de hogares con un nivel socioeconómico bajo no siempre pertenecen a hogares privados de experiencia -como comúnmente se supone-; pese a la limitación de recursos, algunas familias proporcionan un ambiente hogareño afectuoso y estable. Al contrario, niños de hogares con un alto nivel socioeconómico pueden quedar privados de experiencia estimulante, por estar sus padres demasiado ocupados para atenderlos.

## 2. EL FONDO CULTURAL

La palabra "cultura" tiene el significado técnico especial que se le da en algunas ciencias como la sociología y la antropología. Se refiere al modo de vida total de un grupo relativamente homogéneo de personas. Así podemos oponer la cultura inglesa a la cultura española. En este uso técnico de la palabra "cultura", incluiríamos todos los aspectos de la forma de vivir de los ingleses comparada con la de los españoles; por ejemplo, cómo enseñar hábitos higiénicos a sus bebés, cómo conducen sus automóviles, sus costumbres matrimoniales, sus idiomas, etc. Claro está que, tanto la cultura inglesa como la española, son válidas. No puede decirse de ninguna que sea "más culta" que la otra. Hacer semejante afirmación sería usar erróneamente este valioso concepto de las ciencias sociales.

Dentro de las culturas existen "subculturas". En la cultura inglesa, podemos discernir los patrones de vida de, pongamos por caso, los naturales de Yorkshire y los de Devonshire; y en la cultura española podemos distinguir a catalanes gallegos y andaluces. Una vez más, no podemos decir que una subcultura sea mejor que la otra. Hacerlo así es simplemente emitir un juicio de valor influido por prejuicios. Cada subcultura "está bien" para la gente que pertenece a ella. Lo único que podemos decir, si somos objetivos y justos, es que son diferentes.

Sin embargo, existe un conflicto entre dos subculturas, la del hogar y la de la escuela. Relacionado con la madurez para crear, debemos preguntarnos qué idioma, qué dialecto o modalidad lingüística y qué contenido de los textos serían los más idóneos para la enseñanza inicial de la lectura.

Hasta fecha muy reciente, todos los niños de California tenían que tomar sus primeras lecciones de lectura en inglés. Se suponía que un niño que estaba preparado para leer, estaba preparado para leer en inglés. El resultado era que muchos niños de hogares de habla española se convertían en niños con incapacidad crónica para la lectura. Unas reformas recientes han hecho posible que aprendan a leer primero en español y luego, un poco más tarde, en inglés; destacándose resultados altamente positivos. Esto encierra una importante lección objetiva. El niño que está preparado para aprender a leer está preparado para relacionar sus experiencias con el nuevo medio de comunicación de lo impreso o lo escrito. Pero, "¿cuáles son, exactamente, sus experiencias"? Las del niño de habla española, son experiencias del idioma español y, por lo tanto, está preparado para

aprender a leer en español, pero no en inglés (DOWNING Y THACKRAY, 1974, págs. 41-42).

Ahora bien, lo mismo debe ser lógicamente verdad en el caso de las diferencias culturales o subculturales del lenguaje. En efecto, "cada niño cuando viene a la escuela trae cinco o seis años de lenguaje y de experiencia" (GOODMAN, 1969, págs. 14-28). El proceso de desarrollo del lenguaje del que habla un dialecto o modalidad lingüística es, en todo respecto, exactamente el mismo que el del que habla la lengua común. Su lenguaje, cuando ingresa en la escuela, es tan sistemático, tan gramatical dentro de las normas de su dialecto, tan parte de él mismo, como el de cualquier otro niño.

Si el maestro "corrige" el lenguaje diferente, basado en el dialecto, esto contraría la dirección del crecimiento del niño. Toda su experiencia lingüística pasada y presente contradice lo que le dice el maestro. La escuela se convierte en un lugar donde la gente habla de un modo raro y los maestros le dicen a uno, sobre su lenguaje, cosas que no son verdad.

Más aún, si el dialecto o modalidad lingüística del niño se calificaba como "malo" o "nada bueno", se quita todo valor a sus pasadas experiencias de la familia, del hogar. El niño siente que sus experiencias no son aceptadas.

Por tanto, al considerar la madurez para la lectura, debemos tener siempre presente la pregunta para qué clase de lectura. El niño puede aprender a leer en su dialecto o en la lengua estándar.

Los niños que hablan un dialecto, en los primeros años de la escuela, deberían usar su dialecto como medio de pensar, explorar o imaginar. Necesitamos maestros que sepan que los dialectos son esencialmente respetables y aceptables; es más, el niño puede encontrarse en una situación de desventaja porque el idioma en que se imparte la enseñanza no es el dialecto -andaluz- o la lengua materna del niño -Catalán- (PASSOW, 1972, pág. 10).

La lengua o modalidad lingüística que aprende el niño en su primera infancia y que emplea en el hogar -su "lengua materna"- difiere a menudo de la que utilizan los maestros. Cuando el idioma que emplean los maestros no es el mismo que el que oye en su casa, el niño tiene que aprender a comprender la instrucción que recibe en una lengua o variedad de lengua que no le es familiar. Por ello, además de los otros conocimientos teóricos y prácticos que exige la escuela, el

niño puede verse obligado a aprender otra lengua o variedad de lengua, que no es la suya.

Relacionando todo esto con la madurez para la lectura, podemos ver que un niño, con una buena base de experiencia en su dialecto, está preparado para leer de acuerdo con su experiencia en su dialecto, pero probablemente no en el llamado idioma estándar.

Sin embargo, el procedimiento usual es calificar negativamente su lenguaje y obligar al niño a aprender la norma culta -en ocasiones, "hipercultismo"- empleada en la escuela. El conflicto resultante es mucho más profundo que una simple mezcla de dialectos. El habla es el sanctasanctórum de la cultura (DOWNING Y THACKRAY, 1974, pág. 43).

Por lo tanto, ignorar, atacar o repudiar el lenguaje de un individuo es cometer un acto sacrílego contra su cultura. No es de extrañar que la reacción -mejor defensa- del niño sea hostil, fría o muda.

¿Significa esto que deberíamos suministrar a los niños material de lectura donde se refleje su propio dialecto? En efecto, en lugar de ser ignorado o convertido en objeto de un programa de erradicación, el dialecto debería, en realidad, usarse como base para enseñar la lengua estándar oral y escrita. Si el dialecto se usa para enseñar las primeras nociones sobre la lectura de palabras a los que hablan dicho dialecto, luego, esas nociones de lectura pueden convertirse en la constante sobre la base de la cual podrán enseñarse, por medio de la lectura y la escritura, los patrones gramaticales del idioma estándar (STEWART, 1969, págs. 156-219). Esta es una forma de acotar la distancia entre el nivel de madurez del niño y el nivel de dificultad que enfrenta en la tarea del aprendizaje. El niño puede estar enteramente inmaduro para aprender a leer en el dialecto o lengua estándar de otra persona (en el del maestro), pero perfectamente maduro para desarrollar su capacidad en los procesos básicos de la lectura cuando lea en su propio dialecto. Siempre que sea factible, el niño debe iniciarse en las letras dentro de su propio lenguaje, en realidad, dentro de su dialecto nativo (GOODMAN, 1970, págs. 103-110).

También hay otro aspecto importante de esta necesidad de franquear el abismo entre las experiencias corrientes pasadas y presentes del niño, fuera de la escuela, y las exigencias del aprendizaje de la lectura. Este es el contenido de lo que tiene que leer. Es preciso que el material de lectura esté cerca de la propia experiencia del niño, no sólo en

cuanto al lenguaje, sino también en cuanto a la vida que el lenguaje describe (DOWNING Y THACKRAY, 1974, pág. 45). En realidad, "los niños aprenden mejor a leer cuando pueden identificar con el ambiente a los personajes y situaciones presentados en sus libros. El típico libro de lectura no produce en los niños la impresión de lo familiar, ni les da una sensación de seguridad" (WHIPPLE, 1966). El contenido del material de lectura, adecuado al nivel de madurez del niño, debe reflejar su fondo de cultura y experiencias.

Las consecuencias prácticas con relación al contenido de las primeras lecturas de los niños son similares a las concernientes al lenguaje y a los dialectos. La aproximación desde el ángulo de la experiencia lingüística es el método de enseñanza que tiene más posibilidades de hacer que el contenido de las lecturas de los niños se adapte a la propia experiencia de éstos (DOWNING Y THACKRAY, 1974, pág. 46).

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

En esta comunicación, hemos tratado un aspecto de real importancia en la madurez para la lectura. El fondo de las experiencias hogareñas del niño y su cultura son determinantes sumamente significativos de la madurez. Por tanto, deben ser tenidos en cuenta para desarrollar la enseñanza inicial de la lectura a nuestros escolares andaluces.

### BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON Y KELLY, M. (1931): *An Inquiry into Traits Associated with Reading Disability*, Smith College Studies in Social Work, 2, págs. 46-63.
- BURT, C. L. (1937): *The Backward Child*, Londres, University of London Press.
- DOWNING, J Y THACKRAY, D. V. (1974): *Madurez para la lectura*, Kapelusz, Buenos Aires.
- FLEMING, C. M. (1943): *Socio-economic Level and Test Performance*, British Journal of Educational Psychology, 12, págs. 74-82.
- GOODMAN, K.S. (1969): "Dialect barriers to reading comprehension". En BARATZ, J. C. Y CHUY, R. W. *Teaching Black Children to Read*, Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, págs. 14-28.
- GOODMAN, K. S. (1970): *Psycholinguistic Universals in the Reading Process*, Journal of Typography Research, 4, págs. 103-110.

- HILDRETH, G. (1933): *Information Test of First-grade Children*, Childhood Education, 9, págs. 416-420.
- HILLIARD, G. E. Y TROXELL, E. (1937): *Informational Background as a Factor in Reading, Readiness and Reading Progress*, Elementary School Journal, 38, págs. 255-263.
- MCCLAREN, V. (1950): "Socio-economic status and reading ability: a study in infant reading", *Studies in Reading*, vol. 2, Edimburgo: Scottish Council for Research in Education, págs. 1-62.
- MCCLELLAND, W. (1942): "Attainment and necessity", *Selection for Secondary Education* (Publication N° 1 19 of the Scottish Council for Research in Education), Londres: University of London Press, págs. 232-236.
- MORIS, J. M. (1966): *Standard ad Progreses in Reading*, Slough, Bucks: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- PASSOW, H. (1972): *Diez causas principales de la desigualdad de oportunidades*, El correo de la Unesco, págs. 7-12.
- SHELDON, W. D. Y CARRILLO, L. (1952): *Relation of Parent, Home and certain Developmental Characteristics to Children's Reading Ability*, Elementary School Journal, 52, págs. 262-270.
- STEWART, W. A. (1969): "On the use of negro dialect in the teaching of reading". En BARATZ, J. C. Y CHUY, R. W. *Teaching Black Children to Read*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, págs. 156-219.
- WHIPPLE, G. (1966): "Inspiring culturally disadvantaged children to read". En FIGUREL, A. J. *Reading and Inquiry*, Neward, Delaware: International Reading Association.
- WITTY, P. Y KOPEL, D. (1939): *Reading and the Educative Process*, Boston, Ginn.