

EL HISPANISMO EN LA REPÚBLICA CHECA

II

Demetrio Estébanez Calderón (ed.)



Filozofická fakulta
Univerzita Karlova



Dirección General de Relaciones
Culturales y Científicas
Ministerio de Asuntos
Exteriores de España

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, FILOZOFICKÁ FAKULTA

Praga 2001

ISBN 80-7308-000-1

La variación lingüística y la enseñanza del español como lengua extranjera: algunas propuestas didácticas

M.^a Teresa García Godoy
Universidad de Granada

0. Introducción

Toda lengua cuenta con ejes de variación diatópica, diastrática y diafásica. Distintas disciplinas como la Dialectología, la Geografía Lingüística o la Pragmática se han ocupado de analizar dicha diversidad con distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Pero el estudio sistemático de la variación en las lenguas se inicia con la Sociolingüística.

La diversidad del español está presente en el programa de cursos de lengua y cultura españolas que ofrece el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. En dicho programa de cursos se incluye la asignatura «Variedades del español», que tiene como objetivo principal iniciar a los alumnos de nivel intermedio en las distintas modalidades¹ del español. A este respecto, las escasas monografías sobre la aplicación de los enfoques sociolingüísticos a la enseñanza de lenguas² y la falta de materiales didácticos específicos, unidas a la necesaria simplificación de los contenidos relativos a la estratificación social de nuestra lengua y a la —a veces— insuficiente competencia lingüística de los alumnos extranjeros, hacen realmente difícil la consecución del mencionado objetivo.

¹ Para los conceptos de *modalidad* o *variedad lingüística*, que, en el marco de la Sociolingüística, superan la tradicional dicotomía lengua / dialecto, v. Francisco Moreno Fernández, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 1998, pág. 85-88.

² Véase un estado de la cuestión en Francisco Moreno Fernández, «Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 1 (1994), 107-136; cfr. «Sociolingüística aplicada a la enseñanza de lenguas», en F. Moreno Fernández, *Principios de sociolingüística*, cit., pág. 319-330.

Este artículo se basa en la experiencia docente adquirida en el marco descrito y persigue la presentación de algunas unidades didácticas diseñadas para la enseñanza de la variación lingüística del español a alumnos extranjeros. En concreto, me detendré en la enseñanza de algunos registros del español y en el análisis de determinadas actitudes lingüísticas sobre la modalidad idiomática, en la que los estudiantes desarrollan su aprendizaje del español (las hablas andaluzas). En definitiva, se trata de que el alumno sepa apreciar la distinta funcionalidad lingüística de las variantes formales e informales del español e, igualmente, sepa identificar las formas consideradas estigmatizadas, en función de la variable social «nivel de instrucción».

1. Marco teórico

El estudio de la variación lingüística en sociedades contemporáneas ha desarrollado el instrumental metodológico necesario para estudiar la lengua como un sistema ordenadamente heterogéneo y variable. Los patrones de variación sincrónica existentes en una comunidad dan cuenta de la estratificación social del uso lingüístico y de los mecanismos de un cambio en tiempo real.

La heterogeneidad lingüística es, en sí misma, una fuente constante de cambio. La mayor o menor frecuencia de uso de ciertas variantes idiomáticas, correlacionadas con factores sociales y estilísticos,³ constituye el motor del cambio lingüístico, que refleja el triunfo o la derrota de una de las formas, en competencia con las demás. Variación y cambio quedan vinculados en la teoría sociolingüística.

Con el nombre de *Sociolingüística* se conoce la disciplina, surgida en los años setenta, que estudia, sistemáticamente, la influencia de los factores sociales en los usos lingüísticos. Esta disciplina persigue la descripción del uso de la lengua en sociedades contemporáneas, en virtud de su estratificación social. Para ello, se han elaborado distintos modelos metodológicos: el primero fue el variacionista, propuesto por Labov,⁴ y el más reciente el de redes sociales, elaborado por el matrimonio Milroy.⁵

³ Sobre el análisis de las distintas variables sociales en la metodología sociolingüística, v. «La variación sociolingüística. Las variables sociales», en F. Moreno Fernández, *Principios de sociolingüística*, cit., págs. 33-70; Carmen Silva-Corvalán, *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra, 1989, pág. 68-96.

⁴ Labov, aplicando el concepto de «regla variable», estudió las realizaciones de *-r* implosiva en Nueva York y llegó a la conclusión de que la estratificación social se reflejaba en el uso de la lengua. La investigación laboviana reveló, igualmente, la

1.1. Estereotipos y estigmas lingüísticos

La consideración social de determinados hábitos idiomáticos determina, en buena medida, su suerte en el seno de la comunidad de hablantes. Por este motivo, la sociolingüística analiza las actitudes idiomáticas y los procesos de prestigio y de peyorización en el uso de la lengua.⁶

El conocimiento de la estratificación social del uso lingüístico permite a los sociolingüistas dar una explicación cabal de cómo se difunde un cambio y cuál es su direccionalidad. Weinrich, Labov y Herzog, en un artículo considerado fundacional por los sociolingüistas,⁷ sostienen que un cambio lingüístico se inicia cuando una variante idiomática se generaliza en un subgrupo de una comunidad y adquiere una relativa significación social. El avance de la innovación puede ir acompañado de unas actitudes lingüísticas mejorativas y de una toma de conciencia del cambio por parte de los hablantes. En tal caso, la innovación alcanza el estatus de *estereotipo lingüístico* y se habla de un *cambio desde arriba* o *cambio consciente*; por el contrario, si los cambios se difunden sin que la comunidad tenga conciencia de la

existencia de distintos estilos de habla y demostró que los tipos más formales se vinculaban con modelos prestigiosos (para una visión general de las investigaciones labovianas v. W. Labov, *Principles of linguistic change: internal factors*, Oxford, Blackwell, 1994, pág. 85-98).

⁵ Los primeros estudios sociolingüísticos, basados en la división de clases sociales, presuponian un comportamiento lingüístico homogéneo en los grupos establecidos, en virtud de las variables externas. Esa homogeneidad fue cuestionada por otros sociolingüistas, que defendían la variación en el interior del grupo social y el abandono del concepto de «clase» por otra estructura más dinámica: la *red social (social network)* (v. Suzanne Romaine, «Patrones sociolingüísticos», en *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Ariel, Barcelona, 1996, pág. 87-122). Este concepto tiene en cuenta los diferentes hábitos de socialización de los individuos de una comunidad y permite revelar diferencias dentro de las clases mismas, habida cuenta de que las redes de interacción superan los límites de las clases sociales. El matrimonio Milroy aplicó este modelo sociolingüístico, por primera vez, para investigar el habla de tres comunidades obreras de Belfast (v. L. Milroy, *Language and Social Networks*, Oxford, 1980).

⁶ Sobre estos conceptos v. F. Moreno Fernández, *Principios de sociolingüística*, cit., pág. 179-194; cfr. Yolanda Lastra, *Sociolingüística para hispanohablantes*, México, El Colegio de México, 1997 (reimpresión de la 1.ª ed., de 1992), pág. 371-432.

⁷ V. Uriel Weinrich, W. Labov y M. Herzog, «Empirical foundations for a theory of language change», en *Directions for historical linguistics*, Austin, University of Texas Press, 1968, pág. 95-195; v., también, W. Labov, *Principios del cambio lingüístico*, Madrid, Gredos, 1996. En esta obra de madurez, Labov recoge sus investigaciones sobre el cambio lingüístico, que viene elaborando desde los años 60.

innovación estamos ante un *cambio desde abajo* o *cambio no consciente*.

Así pues, la conciencia y el prestigio lingüísticos son elementos clave para el que estudia la lengua en su contexto social.

2. La enseñanza de algunos aspectos relacionados con las modalidades del español

El profesor que explica variedades del español a alumnos extranjeros de nivel intermedio tiene como objetivo principal transmitirle el valor social de determinados hechos lingüísticos y procurar que el alumno no sólo siga aumentando su competencia idiomática, sino también que desarrolle su conciencia lingüística respecto de los ejes diatópico, diastrático y diafásico. En este sentido, debe orientar sus esfuerzos a presentar una selección representativa de usos socialmente prestigiosos y de usos estigmatizados, pertenecientes a la variedad subestándar.

Los escollos que debe salvar el profesor en esta tarea no son pocos, como ya se ha señalado. En primer lugar, tiene que prescindir de los fundamentos teóricos y de la terminología sociolingüística, puesto que los alumnos no sólo no tienen formación filológica ni lingüística, sino que, todavía, no han completado el proceso de adquisición del español (son alumnos de nivel intermedio). Además, no dispone de materiales didácticos adecuados para presentar, de forma eficaz, la estratificación del uso lingüístico en el contexto de metodología comunicativa⁸ en la que los alumnos están aprendiendo el español. En consecuencia, el profesor tiene que simplificar al máximo los contenidos relacionados con la estratificación idiomática, seleccionar las variantes lingüísticas más estandarizadas y representativas y, por último, elaborar materiales didácticos adecuados a esos fines que resulten atractivos a alumnos que no dominan bien nuestra lengua. A continuación, ofrezco algunas actividades que he diseñado para cumplir tales objetivos didácticos, en el marco de la asignatura «Variedades del español».

⁸ Sobre los fundamentos de los enfoques comunicativos en la enseñanza del español v. Peter J. Slagter, «Comunicación e interacción: hacia una metodología comunicativa, especialmente para la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Expolingua*, Madrid, 1989, pág. 21-50. Para las fases de aprendizaje en la enseñanza de corte comunicativo v. M. T. García Godoy, «La enseñanza de las combinaciones léxicas asistida por ordenador», *Foro Hispánico* 1 (1993), pág. 88.

2.1. La variación diafásica: acercamiento a los registros del español

Los estudiantes extranjeros intuyen que, tal y como ocurre en su lengua materna, en el español, los hablantes privilegian determinados usos lingüísticos y descartan otros, en virtud de los distintos contextos comunicativos. Las nociones de formalidad e informalidad lingüísticas están vinculadas al eje de variación diafásica y al concepto de registro.⁹ Según Briz, «los registros vienen determinados por la situación de uso, por el contexto comunicativo [...] La falta de adecuación entre el uso y la situación provoca desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable. Es decir, rotas ciertas convenciones, el acto comunicativo, desde la perspectiva del interlocutor, conlleva un cierto fracaso».¹⁰ Para enseñar a los alumnos a no romper las convenciones del acto comunicativo, el profesor tiene que demostrar, por una parte, que las variantes formales poseen sólo un uso restringido y por otra, que una variante informal no es una variante subestándar, es decir, que la ecuación *español coloquial = español vulgar* es falsa.¹¹

A estas necesidades intenta responder la mayoría de las secuencias didácticas creadas. Me detendré en una de ellas, cuyo objetivo principal estriba en que el alumno aprenda las distintas variantes idiomáticas que coexisten en nuestra lengua para expresar la función comunicativa «dar consejos»; también se persigue que el estudiante sepa discriminar el grado de formalidad e informalidad lingüísticas de cada una de ellas. Para tales fines, se le ofrecen dos ejercicios (v. el apartado 3.1). En el primero, se muestran siete estructuras distintas, destinadas a la expresión del consejo. El alumno, con la contextualización que le ofrece el profesor, tiene que clasificarlas en formales e informales. En este punto, el docente debe transmitir al alumno el peso de la entonación interrogativa en las variantes informales o coloquiales. El segundo ejercicio se basa en un vídeo de una serie de la televisión pública española cuyo guión se caracteriza por el predominio de los registros

⁹ Véase F. Moreno Fernández, *Principios de sociolingüística*, cit., pág. 92-102.

¹⁰ Antonio Briz, *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid, Arco-Libros, 1996, pág. 15-16. Cfr. Antonio Briz, «Notas de español coloquial para extranjeros», *Actas del simposio sobre «El español de España y el español de América»* (Virginia, 1991), Valencia, Virginia UP, 1993.

¹¹ Sobre el arraigo de éste y otros errores comunes vinculados con el español coloquial, v. A. Briz, *El español coloquial*, cit., pág. 12-18.

coloquiales.¹² El fragmento seleccionado contextualiza muy bien la función comunicativa que estamos abordando (dar consejos). En dicho fragmento, aparecen nuevas variantes lingüísticas que el alumno deberá añadir a las siete que ya le han sido presentadas. Tras la pertinente presentación de los personajes que aparecen en el vídeo y de los vínculos que se establecen entre ellos, se procede a la comprensión auditiva del fragmento, para lo cual el alumno puede ayudarse de la transcripción de las distintas intervenciones; seguidamente, el alumno debe resolver estas dos cuestiones: 1) determinar el grado de formalidad de estas nuevas muestras lingüísticas; 2) sustituirlas por otras estructuras que resulten adecuadas a las exigencias contextuales ofrecidas en el vídeo.

Finalmente, el profesor ofrecerá distintas situaciones comunicativas especificando las características de los hablantes y las peculiaridades del contexto. Los estudiantes deberán analizarlas y aplicar una de las variantes lingüísticas estudiadas, justificando la elección.

2.2. Variación diastrática vs. variación diatópica. Sobre la enseñanza de algunos prejuicios lingüísticos: el andaluz no es español vulgar

¿Dónde se habla mejor español? ¿Qué acento es el mejor? ¿Es la variedad meridional un español de segunda? ¿El andaluz es un acento folklórico y rústico? Éstos y otros interrogantes similares plantean los alumnos en las clases de «Variedades del español». Superada la frustración de no poder responder a ellos con argumentos intralingüísticos, que demostrarían, suficientemente, la naturaleza pseudocientífica de todas esas preguntas, el profesor de variedades debe contentarse, en este nivel de enseñanza, con mentalizar al alumno de que el mejor hablante de español es el que domina mayor número de registros idiomáticos y el que demuestra mejor conciencia lingüística sobre su estratificación social, independientemente del acento que revele. Ninguna modalidad regional del español, desde un punto de vista intralingüístico, es más vulgar que otra: los conceptos de peyorización y de estigmatización trascienden los límites dialectales de una lengua. No significa esto negar la diferente estimación social de determinados

¹² Se trata de la serie *A las 11, en casa*. El fragmento seleccionado aparece transcrito en el apartado 3.1.

rasgos que identifican a una variedad concreta.¹³ Se trata de que el alumno llegue a entender que cualquier modalidad geográfica cuenta con rasgos prestigiosos y con rasgos estigmatizados. Así, las variedades septentrionales del español peninsular poseen rasgos prestigiosos, como la pronunciación de *s* implosiva, y rasgos estigmatizados, como el laísmo y el loísmo. De manera análoga, el español de Andalucía presenta fenómenos de estimación ameliorativa (seseo) y fenómenos valorados peyorativamente (ceceo). En consecuencia, limitar los fenómenos de estigmatización a una determinada modalidad geográfica es falsear la realidad y aceptar un prejuicio lingüístico que carece de rigor científico.

La identificación de los registros vulgares del andaluz con toda la complejidad del español meridional responde a una visión simplista y deformada de dicha modalidad, que hunde sus raíces en unas determinadas motivaciones históricas y políticas. Aunque las actitudes peyorativas sobre el andaluz se producen en fecha temprana —recuérdense las críticas de Valdés al andaluz Nebrija—,¹⁴ el mito de que la manera de hablar en Andalucía es imperfecta, pero graciosa, surge en el siglo XVIII y se generaliza a principios del XIX.¹⁵ Los autores de la literatura costumbrista crearon y popularizaron el estereotipo de que hablar andaluz producía un efecto cómico. A poco que analicemos esta literatura, comprobamos que lo que llama la atención a los costumbristas no son las hablas meridionales, sino los registros vulgares de las mismas. En boca de los personajes andaluces, casi siempre de baja extracción social, no sólo se ponen rasgos del andaluz (seseo, ceceo, aspiración de *f*), sino también vulgarismos del español general (vacilación en el timbre de las vocales átonas, deformaciones de palabras cultas, velarización del diptongo *ue*, apócope de sílabas). Es decir, los

¹³ Sobre el peso de las actitudes lingüísticas en el análisis sociolingüísticos, v. F. Moreno Fernández, *Principios de sociolingüística*, cit., pág. 179-194.

¹⁴ Una visión de la historia de las actitudes lingüísticas sobre el andaluz, puede leerse en tres trabajos de José Mondéjar: «En los orígenes de la dialectología andaluza: I. Etapa testimonial» y «En los orígenes de la dialectología andaluza: II. Etapa precientífica» (ofrece las observaciones que hizo Davillier, en su *Voyage en Espagne*, de 1862), los tres en *Dialectología andaluza*, Granada, Don Quijote, 1991, págs. 29-52, 53-92 y 167-212. Véase también Fernando González Ollé, «Primeras noticias y valoración del andaluz», *Boletín de la Real Academia Española*, 67 (1987), 347-387.

¹⁵ Véase M.ª T. García Godoy, «Valoraciones del andaluz en el Cádiz de las Cortes», en Antonio Narbona y Miguel Ropero (eds.), *El habla andaluza (Actas del Congreso del Habla Andaluza)*, Sevilla, 4-7 marzo 1997, Sevilla, Seminario Permanente del Habla Andaluza, 1997, pág. 505-514.

tipos costumbristas no hablan un andaluz real, sino un andaluz hiper-caracterizado, en el que se privilegian los rasgos más vulgares, para provocar un efecto cómico. Este artificio literario adquiere carácter oficial con la política cultural de la dictadura y, aun hoy, constituye un prejuicio lingüístico de cierto arraigo.

Insistiendo en este punto, los alumnos que aprenden español en la Universidad de Granada se enfrentan a una serie de actividades encaminadas a reflexionar sobre la falsa ecuación «andaluz = español vulgar». La secuencia de actividades se basa en una guía de lectura de la novela de Juan Marsé *El hablante bilingüe*,¹⁶ cuyos ejercicios se centran en los registros coloquiales que emplean los personajes. La elección de la novela está motivada por la caracterización lingüística del protagonista Juan Marés, un emigrante de origen andaluz, de nivel sociocultural bajo, que habla, supuestamente, con acento del sur. El autor intenta representar ortográficamente los fenómenos fonéticos que caracterizan el habla del protagonista; además, esta novela cuenta con una versión cinematográfica, cuyo guión es bastante fiel al texto literario con lo que, en muchas ocasiones, el alumno cuenta con la modalidad oral y escrita de un mismo texto. Aquellos pasajes de la novela en los que el protagonista habla en andaluz y los fragmentos cinematográficos que recogen esta realidad constituyen la materia de las actividades de clase. Los objetivos que se persiguen con la lectura de la novela son de distinta naturaleza; por una parte, existe un objetivo primario de comprensión lectora: el alumno debe entender la base de la trama argumental y cuáles son los vínculos que se establecen entre los personajes; por otra, se formulan objetivos relacionados con el análisis del prejuicio lingüístico del que venimos hablando: capítulo a capítulo, el alumno analiza el habla del protagonista, con el apoyo de la versión cinematográfica, e intenta una reconstrucción de esas muestras de habla en español estándar; posteriormente, se analiza cada

¹⁶ La novela describe, con ironía, la situación sociolingüística de los hablantes de catalán y de español, en la Cataluña de la transición democrática. Dentro de los hablantes de español, adquieren un estatus especial los que revelan acento meridional, modalidad lingüística que se vincula con los emigrantes de baja extracción social (*charnegos*). La protagonista, Norma Valenti, es bilingüe, procede de la alta burguesía catalana y trabaja en un organismo oficial para la «normalización» lingüística del catalán. Juan Marés es hijo de emigrantes andaluces, nacido en Cataluña, pero no es bilingüe: habla español con acento septentrional y sabe imitar el habla andaluza. El catalizador de la acción es la gran debilidad de Norma: siente una atracción fatal por el acento meridional, de modo que busca a sus amantes en el grupo de los *charnegos* y no en el de los burgueses bilingües.

uno de los fenómenos lingüísticos y, con las indicaciones del profesor, se determina si ese fenómeno concreto pertenece al español general o al español de Andalucía; por último, se clasifican los fenómenos desde un punto de vista normativo, discriminando los rasgos estigmatizados del español general, de las estigmatizaciones exclusivas del español de Andalucía. Cabe recordar la nula formación filológica de los alumnos, hecho que determina la catalogación de los fenómenos lingüísticos de manera divulgativa y poco técnica. Por ejemplo, la pronunciación fricativa del fonema palatal africado sordo, que identifica a algunas modalidades de habla andaluza, se presenta a los alumnos como «pronunciación especial de *ch*». Antes de abordar estas actividades, los alumnos disponen de unos cuadros sinópticos, en los que —de forma muy divulgativa— se sintetizan los cinco fenómenos del andaluz y los cinco del español vulgar que más frecuentemente aparecen reflejados en esta obra literaria (v. apartado 3.2).

Al final de la novela, el alumno debe entender que el habla de Juan Marés no es prototípica del español estándar hablado en Andalucía, sino sólo un ejemplo de cómo hablan los andaluces de nivel sociocultural bajo.

Llegados a este punto, al alumno se le pide que relacione la información sobre el español subestándar presentada en las dos secuencias de actividades descritas y que determine las estigmatizaciones lingüísticas que comparten el emigrante de acento andaluz (en la obra de Juan Marsé) y el cocinero de acento madrileño (en el fragmento de la serie *A las 11, en casa*, estudiado con anterioridad). Ambos, por ejemplo, emplean formas apocopadas como *pa* (en lugar de *para*), *to* (en lugar de *todo*), etc. Seguidamente, se insta a los alumnos a que reflexionen sobre los motivos de esa coincidencia (v. el último ejercicio del apartado 3.2).

El último objetivo que se persigue con la lectura de la novela está relacionado con la historia cultural, con la política lingüística y con el contexto social de la comunidad bilingüe en la que transcurre la acción. Se persigue que el alumno comprenda qué situación lingüística se genera en Cataluña durante la transición democrática, período en el que, cronológicamente, se enmarca la novela. Para ello, se le pide que describa cómo se valora socialmente al hablante bilingüe (español-catalán) y qué estimación tiene el habla de los *charnegos* (emigrantes procedentes del sur de España).

3. Propuestas didácticas

3.1. La expresión del consejo: recursos formales e informales

A continuación, tienes una serie de expresiones que sirven para darle un consejo a Paula, que acaba de discutir con su novio. Di cuáles te parecen formales y cuáles informales.¹⁷

1. Habla con él.
2. Yo que tú hablaba (*hablaría*) con él.
3. Te aconsejo que hables con él.
4. Te recomiendo que hables con él.
5. Podrías hablar con él, ¿no crees?
6. ¿Por qué no hablas con él?
7. ¿Y si hablas con él?

FORMAL (ESTÁNDAR)	INFORMAL (COLOQUIAL)

En las páginas siguientes se ofrece la transcripción del fragmento de vídeo, que tienes que observar. En este fragmento, dos compañeros de trabajo, que tienen mucha confianza, hablan sobre las características de un verdadero «macho ibérico». En concreto, José Antonio, el cocinero, le da consejos a «Poli» (*chef* francés) para no parecer afeminado.

1. Observa dos estructuras que utiliza el cocinero para dar consejos y clasifícalas en el cuadro anterior.¹⁸
2. De los dos personajes ¿cuál es el de menos nivel sociocultural? Cómo se refleja eso en el habla, señala algunos rasgos del registro vulgar (sub-estándar).¹⁹

¹⁷ Las informales son las n.º 2, 5, 6 y 7.

¹⁸ Solución: «esa regla que usas, ¡fuera!»; «nada de usar palabras en francés, nada de...»

¹⁹ Solución: *to (todo), *mu (muy), *pos (pues).

A las 11, en casa (serie de TVE, 1. 1999)

Información sobre los personajes:²⁰

JOSÉ ANTONIO (CHACHI): cocinero de un bar de Madrid.

POLI: *chef* francés del mismo bar.

DEISI: dueña del bar y jefa de los dos personajes anteriores.

CHARO: novia de José Antonio (muy celosa).

—¿Qué pasa, Poli?
 —Nada.
 —*Po, por qué me miras *to el rato.
 —Ah... bueno... que estoy intentando aprender cómo se hace.
 —Ah, no... es *mu fácil... mira, bates los huevos...
 —No, no, no... si no me refiero a eso.
 —¿A qué te refieres, entonces?
 —Pues a cómo te mueves.
 —Por qué, me muevo raro o ¿qué?
 —¡Qué va! al contrario, te mueves a las mil maravillas.
 —Poli, ya estás *tirándome los tejos* otra vez.
 —Por Dios, que sólo quiero observarte un momento, ¡mon Dieu!
 —Ya, *pos es que no me gusta que me observes, Poli, mira... de verdad... ¡no, *chachi!*
 —José Antonio, por Dios, no te estoy molestando.
 —Pues sí me estás molestando, Poli, te lo estoy diciendo.
 —Mira, necesito saber los gestos que hacéis los heterosexuales.
 —Pues los mismos que tú... ¡qué *chorrada!*
 —Mira no... perdona, yo hay ciertas vulgaridades que no hago ¿eh?
 —¿Qué son vulgaridades?
 —Pues mira, eso que tú acabas de hacer.
 —¿El qué?
 —¡Uhhm! A ver si me sale... ¿qué tal?
 —Fatal, qué quieres, ¿hacerlo como lo he hecho yo?, Fatal; pero... vamos a ver... se puede saber *pa qué quieres tú, de repente, cambiar de como eres.
 —Querido, si es por Deisi, que dice que su novio que ya no le hace el mismo caso que antes y si piensa que ella y yo *estamos enrollados* pues... que igual le vuelve a mirar con interés.
 —Pues me lo podría haber dicho a mí ¡chachi! Ningún problema.
 —Y... ¿qué crees que pensaría Charo: «ningún problema, chachi»?
 —No, no... mejor no.

²⁰ La densidad de coloquialismos del texto, señalados en cursiva, permite otras explotaciones didácticas vinculadas con la adquisición del léxico, de las que vamos a prescindir en esta ocasión. Las formas estigmatizadas se señalan con un asterisco.

—Bueno, ¿me vas a ayudar o no?
 —Venga, te voy a ayudar. A ver: lo primero, esa regla que usas, ¡fuera!, porque es *una cursilada*.
 —¡Jol! Que sin la regla *no soy nadie*, me siento perdido.
 —Poli, es *lo que hay*... si quieres aprender, es así. Segundo: nada de usar palabras en francés, ni hablar en *franchute*, ni nada... español.
 —Nada de francés, oui; perdona, digo, «sí».
 —¡Eso! A ver... ¡anda! Que sí, que andes, que andes, *pa ver cómo andas... ¡venga!
 — Es que... te das cuenta... es que *andas pisando huevos*.
 — Yo no voy pisando huevos.
 — Sí, sí vas pisando huevos, Poli. Hay que andar así *como un tío*, *pos eso... como un tío. ¡Eructa!
 — ¿Eructar? Eso no es de hombres, eso es de cerdos por lo menos.
 —Bueno, es que cuando más macho, más cerdo eres, Poli, es así...
 ¿Eso es un eructo? ¿Te voy a tener que enseñar a eructar también?
 —Mira, da igual, porque eso no lo voy a poner en práctica, o sea que no.
 —Bueno, pues chachi, pues tú verás... El *potingue* ese de colonia que usas ¡fuera! ¿eh?, porque eso... ¡vamos! huele... ¡ufff!
 —Pero sí es perfume francés, por favor.
 —*Pos será lo que quieras, pero es *una mariconada*, Poli, es así... yo te voy a dejar mi colonia, que es colonia de hombre.
 —Me acabo de enterar que usas colonia.
 —Mira, Poli, ¡no me vaciles, que te estoy ayudando! ¿vale? Una cosa importante: las palmadas... todo lo que sean palmadas: así... fuerte... dar la mano.
 —¡Ayyy!
 —Hijo, eres más blando, Poli...
 —Si es que... tú tienes que apretar. O sea, tú tienes que apretar... nada de *medias tintas*, de como das la mano tú. Nada de beber los anisetes esos que tú bebes, ni las colas lait.
 —Es que a mí me gustan
 —Pero es que *se te ve el plumero*, Poli, cuando bebes eso ¿entiendes? Hay que beber coñac y ginebra a *palo seco*.
 —¿A palo seco?
 —Joder, Poli, sí: ¡A palo seco, macho!
 —¡Vale!
 —A ver, repite lo que te he dicho ¿vale?
 —Vamos a ver: nada de perfume francés, nada de palabras en francés, ni acento en francés, ni nada de eso... nada de anisetes, ni colas lait, ni infusiones: ¡ginebra o coñac, a palo seco!
 —Mu bien, ¿qué más?
 —Ay, bueno, y eructar *de vez en cuando*.
 —¡Eso!

3.2. Estigmatizaciones del español general y del español de Andalucía

RASGOS DEL «ANDALUZ»

FENÓMENO	VALORACIÓN
1. Seseo (/s/ :: /θ/ = /s/): <i>gracias</i>	Estándar
2. Ceceo (/s/ :: /θ/ = /θ/): <i>zuerte</i>	Vulgar
3. Pronunciación especial de <i>h</i> : <i>jacer</i>	Vulgar
4. Aspiración de -s: <i>lo' niño'</i>	Estándar
5. Pronunciación especial de /θ/: <i>musho</i>	Vulgar

RASGOS DEL ESPAÑOL VULGAR

1. Pérdida de -d- en participios en -ido: **comío*, **dormío*
2. Pérdida de sílabas: *nada* > **ná*; *todo* > **tó*; *para* > **pá*
3. Pérdida de una de las dos vocales en contacto, cuando son distintas: **m'han dicho*
4. Cambio de orden en los pronombres: **me se ha olvidado*
5. Confundir /t/ con /l/: **orvidado*, **cloqueta*

Ejercicio basado en el libro de Juan Marsé *El amante bilingüe* (Planeta, Barcelona, 1991). Cuando el protagonista, Juan Marés, telefona a Norma habla, según el autor, «con un deje andaluz» (pág. 62). Observa el habla de Marés y escribe, al lado, cómo se diría lo mismo en español estándar (la frase 10 sólo figura en el libro):

HABLA DE MARÉS	ESPAÑOL ESTÁNDAR
1. <i>¿Oiga? Llamaba pa una consulta. M'han dicho...</i>	_____
2. <i>Verá u'ted yo tengo uno' almace-ne' de...</i>	_____
3. <i>quiero ponel-lo to en catalán</i>	_____
4. <i>Yo sólo quería saber una cosilla de ná</i>	_____
5. <i>no tengo dinero pa eso</i>	_____
6. <i>E' u'ted mu amable</i>	_____
7. <i>La e'toi haciendo perder el tiempo con mi' problema</i>	_____
8. <i>l'agradezco l'atencion que ha tento</i>	_____
9. <i>pobre charnego qu'está tan agradecio a e'ta Cataluña...</i>	_____
10. <i>Como un zervió</i> (pág. 65)	_____

1. Clasifica los fenómenos del habla de Marés:

- z en lugar de s (ceceo)
- Pérdida de consonantes: a) finales, b) interiores
- Pérdida de vocales
- Pérdida de sílabas
- Aspiración de -s

2. Di qué fenómenos pertenecen al «andaluz» y cuáles son típicos del español vulgar (general).

3. Observa que el cocinero madrileño, «Chachi», (en la secuencia didáctica anterior) y el emigrante andaluz, Marés, coinciden en usar algunos fenómenos que no se consideran prestigiosos (*pa* en lugar de *para*, por ejemplo), ¿por qué ocurre esto?

- a) porque hablan en una misma modalidad geográfica (tienen acento andaluz)
- b) porque ambos tienen un nivel socioeconómico bajo y un grado de instrucción insuficiente
- c) porque los dos son jóvenes