

# **DIALECTO Y LECTURA. EL CASO DEL ANDALUZ**

Jerónimo DE LAS HERAS BORRERO

Universidad de Huelva

Si entendemos por identidad “aquello que es común a un colectivo y, en consecuencia, lo identifica y con lo que se identifican sus miembros” (LACOMBA, 2001: 15), no cabe la menor duda, por un lado, de que España tiene una identidad prurilingüe – v.gr.: un conglomerado de lenguas, dialectos históricos, modalidades lingüísticas y hablas de tránsito conforman su mapa lingüístico – y pluricultural, y, por otro, de que todas las variedades lingüísticas son formas de comunicación y de identidad de las personas y de comunidades humanas; variedades, además, que intuitivamente nos inducen a situar geográficamente a nuestro interlocutor, a partir de sus rasgos lingüísticos (realizaciones fonéticas, entonación, vocabulario y sintaxis...), acompañados incluso, a veces, de comunicación gestual típica. Identidad lingüística plural, por cierto, expresamente recogida en la legislación educativa, donde se reconoce “la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España” (LODE, 1985).

En efecto, el problema de la consideración de lenguas y/o dialectos dentro de los sistemas educativos es, en primer lugar, un problema político, aunque, por supuesto, de política lingüística – entendida ésta como la toma de decisiones (leyes, regulaciones, planteamientos...), en relación con su inclusión en las distintas etapas, ciclos y/o niveles de enseñanza -, competencia, pues, de los gobiernos de las naciones (y de sus asesores); en otras palabras, “la planificación en materia de lenguas y variedades lingüísticas pertenece por su propia naturaleza, en primer lugar, al dominio de la política, no de la ciencia” (VILLENA, 1990: 346).

Pero también es – una vez tomada la opción de considerar la “diversidad lingüística” dentro del currículum del Área de Lengua y Literatura en los diferentes tramos educativos – un problema lingüístico y sociolingüístico, y tiene que ver con las decisiones sobre qué enseñar, cuánto enseñar (en nuestro caso, obvio es, en

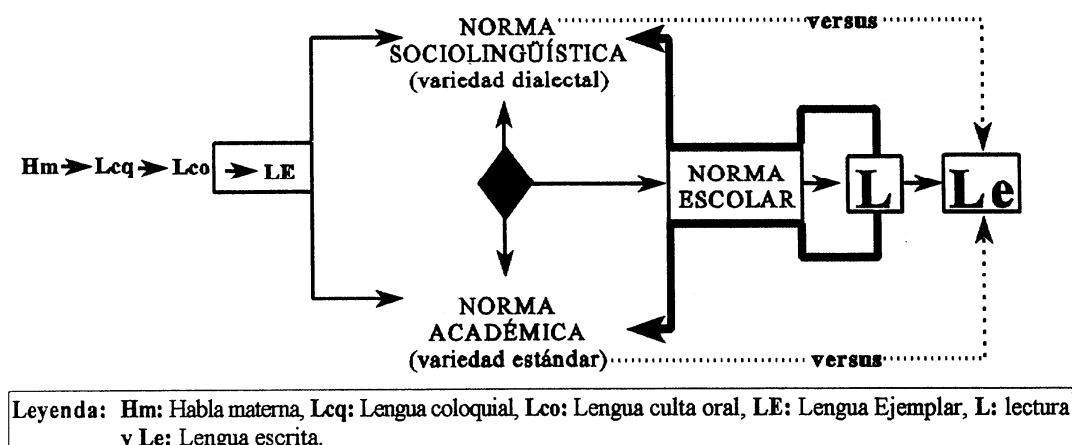
relación con la modalidad lingüística andaluza, en sus distintos modos de realización) y cuándo hacerlo (los distintos Decretos de enseñanza de nuestra Comunidad han optado por un “modelo longitudinal”, que va de lo actitudinal – Educación Infantil – hasta lo conceptual ESO y, sobre todo, Bachillerato), y, al mismo tiempo, es un problema pedagógico y didáctico, concerniente a cómo debe de llevarse a cabo la formación lingüística de los escolares, la educación lingüística en las aulas, ya que “las lenguas están siempre cambiando para adaptarse al entorno en que se usan” (ALCOBA, 2000:29), y que hay que plantear obviamente de acuerdo con la adecuada teoría científica – y es bien sabido que en el campo de la pedagogía lingüística, de la enseñanza de lenguas e idiomas, las ideas, reflexiones y propuestas superan a la práctica como en ningún otro ámbito de estudio y/o reflexión, marcando una gran diferencia entre los planteamientos teóricos y las realizaciones prácticas en el aula -, a la luz de las consideraciones sociolingüísticas, psicolingüísticas y pedagolingüísticas actuales, y que afecta – como no podía ser de otra manera – a la actividad docente y/o quehacer educativo del profesor/a, pero, fundamentalmente a cómo enseñar la lengua materna en comunidades dialectales – en nuestro caso, obviamente, en Andalucía -, que “no puede hacerse – como venía en general (aunque alguna excepción sí hubo<sup>1</sup>, sucediendo hasta ahora – de espaldas a los usos lingüísticos que se producen en comunidades y entornos socioculturales concretos” (MORENO, 1998: 329), por lo que “la enseñanza de la lengua – enfocada desde una perspectiva procedimental e instrumental en el aula – ha de partir del nivel comunicativo que el alumnado trae” (CEC, 2002: 11543), siendo “el propio discurso del alumno el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevarlo a un conocimiento reflexivo de su lengua, a la valoración y uso de su modalidad lingüística y a su utilización creativa” (CEC, 2002: 11543).

En este sentido, los avances de la Lingüística Aplicada – mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, pues “la teoría científica que no es práctica no es teoría, sino utopía. La práctica que no tiene teoría no es práctica, sino rutina (BLANCO, 1930:69) – desde el Segundo Congreso Internacional del

---

<sup>1</sup> Cfr. Equipo de lectura “Rosa Sensat”, *Element por al estudi de las dificultats d’aprenentatgo de la lengua escrita* (3ª ed.).

Cambridge (1969), que recogía entonces como uno de sus dominios temáticos “la investigación del habla y sus aplicaciones” (EBNETER, 1982: 14), “has seen a rapid growth in serious study of the subject” (CHESHIRE *et al.*, 1989: 1). Actualmente, nadie pone ya en duda que el concepto de “competencia comunicativa” – esto es, conocimientos, destrezas y habilidades y actitudes lingüísticas para llevar a cabo actos de habla no sólo de modo correcto sino también, y sobre todo, de una manera adecuada a las características del contexto y de la situación de comunicación en que tienen lugar los intercambios comunicativos – se refiere tanto a la “competencia lingüística” (conocimiento reflexivo de la lengua) como a la “competencia sociolingüística” (conocimiento de las variedades lingüísticas y de las normas socioculturales que regulan los usos lingüísticos), por lo que, en el tema objeto de análisis y reflexión – “dialecto versus lectura expresiva” -, y en relación con el modelo de lengua, habría que presentar al educando textos donde aparezcan reflejados sus usos lingüísticos, textos con casos y cosas tomados de su propio entorno sociocultural<sup>2</sup>, que posibiliten enseñar la norma estándar general, pero dando preferencia a las formas propias de su modalidad lingüística, en relación con la norma sociolingüística. Gráficamente:



Textos , en definitiva, como los que exponemos a continuación, próximos a su campo de experiencias y valores culturales, ya que “aprender lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes” (CEC, 2002: 11543).

<sup>2</sup> Textos extraídos de *La Romería del Rocío*, de M. Suirot, ed. de L. Llerena, Almonte, Hermandad Matriz

## El Rocío

¿Van muchas carretas este año, di?

Una barbaridá. Va la de André el Pelao, que lleva su familia. Va la del Mogueleño, que dicen que la van a poné echando jumo, de corchas blancas, de farolillos a la veneciana, de mantones de Manila, de lazos de colores, y de tó y por tó. Va la de Pijanca, la de Mariquita Gómez que va tó los años, tres de la calle San Sebastián, cinco de la Vega, dos de las colonias, la de la hermandá, la de los músicos, que por un lao dice: ¡Viva la Virgen del Rosío! Y por el otro una cosa de la Mónica.

¡Filarmónica, trocho!

¡Bueno...eso! y mira tú si van... que ma dicho el tuerto Gilabé, que sabe de esto más que un abogao, que hay veinticinco carros con promesa, y luego, los coches de los zeñoritos, y luego eche V. y no se errame de caballos, mulas y burros y pa llevá la carrosa las bestias de Juanito García que le curó la Virgen un burto más grande que un melón... y la cara e Dió, compare de mi arma, así, que yo... ¡miála por estas cruses! que reviente como un triquitraque si yo me queo en casa este año. ¡Viva la Virgen del Rosío!

## Copla

La Virgen me lo trajo,  
Regalo de ella,  
Paloma del Rosío  
Bendita sea

## Carreta choquera

Que llueva, que ventee  
Que haga frío  
Las carretas compuestas  
Van al Rocío.

Más aún. Las normas que rigen el intercambio comunicativo en los actos de habla abarcan también, como es sabido, además de los signos verbales, signos no

verbales: kinésicos (gestos, posturas, maneras...) y proxémicos, por lo que hay que “introducir al alumnado en el marco general del lenguaje (y de los signos verbales y no verbales) como instrumento fundamental de comunicación” (CEC, 2002: 11550). Sírvanos, como ejemplo ilustrativo de lo que estamos diciendo, el siguiente texto:

### Charla<sup>3</sup>

¿Te vas a enfadá, mujé?

Pué, mía este... ¡Que enfao, ni que ocho cuarto!...

¿Entónces, porqué no me haces un lao en el carro, niña?

Pues... porque...

¿Porqué?

No, si no es por ná... pero... mira... solamente... con una condición te dejaría yo ir en mi carreta.

Venga eso al momento, chiquiya.

Pues... que me dijeras que promesa es esa que vas tú a hacerle a la Virgen.

Ahora mismo te lo digo: le iba a prometer a la Virgen... un sacrificio más grande que el mundo... una cosa atroz... le iba a hacer la promesa de casarme contigo. ¿Que te parece?...

Hombre que no has estao malo del tó... Y si no fuera porque ... pero... ¡peliyos a la má!... Puede contá su real persona con un asiento en mi carro.

Como se puede comprobar en este texto, parece evidente que “el habla andaluza se opone a la castellana en una serie de caracteres que comprenden la entonación, más variada y ágil; el ritmo, más rápido y vivaz; la fuerza espiratoria, menor; la articulación, más relajada, y la posición fundamental de los órganos más

---

<sup>3</sup> Extraído de *La Romería del Rocío*, op. cit. ut supra, p.p. 37-38.

elevada hacia la parte delantera de la boca. La impresión palatal y aguda del andaluz contrasta con la gravedad del acento castellano” (LAPESA, 1980: 508-510). Pero veamos otro ejemplo:

#### El charrán<sup>4</sup>

Con mi gusto, mare mía  
Este ofisio bien está:  
Vendo al probe y al uzía  
En el barrio y la siudá.  
¡Ay!... toz oyen mis pregones...  
Boquerones!  
¿quén quié más?  
Que me najo,  
Que me escurro,  
¿quién quié más?  
Porque espera la Curriya  
En la playa a zu charrán.

En consecuencia, al ser la expresividad lingüística – según hemos tenido ocasión de ver en los textos anteriores – la resultante de los factores aquí mencionados, parecería de “lógica didáctica” que, en el aula, se trabajase la lectura expresiva, de acuerdo con la norma sociolingüística, en relación con la variedad dialectal, y con la norma académica, respecto de la variedad estándar (HERAS, 1999: 342), con el fin de que el alumno, al tiempo que toma conciencia de la viabilidad de los procedimientos fonéticos de su modalidad de habla para la comprensión del texto, sienta la necesidad de una dicción cuidada; y todo ello, a su vez, dentro de “una entonación adecuada: acentos, velocidad de elocución, nitidez vocálica...” (CEC, 2002: 11547).

De cualquier modo, “la existencia de variedades (sociales, dialectales – como en nuestro caso -) no puede ser soslayada en la enseñanza de primeras lenguas” (cfr. MORENO, 1998: 320), y ello es debido a que “it is particularly through linguistic communication that the attitudes, beliefs and cultural patterns of

---

<sup>4</sup> Texto extraído de *Poesías andaluzas*, de Rodríguez Rubí, Madrid, 1841, p.p. 33-36.

communities and individuals are formed” (TRIM, 1992: 16), por lo que “instead of being ingored... the dialect should actually be used as a basis for teaching oral and written standard language” (STEWART, 1969: 184). En nuestro caso, también, el mandato legal es inequívoco y, ciertamente, explícito: “se trata, en definitiva, de la enseñanza de la lengua materna – en el caso que nos ocupa del contenido “lectura expresiva” – en Andalucía” (CEC, 2002: 11543). Pese a esto, “no parece exagerado afirmar que en Andalucía se carece prácticamente de una planificación lingüística entendida en sus justos términos; esto es, como una programación de la enseñanza de la lengua materna sistemática y científicamente formulada, tanto en lo que atañe a su incardinación dentro de la más rigurosa y evolucionada lingüística aplicada, como de lo concerniente a la base empírica a partir de la que debiera orientarse” (MORALES, 1995: 70).

En consecuencia, las nuevas metodologías deberían tener en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, “las particularidades regionales del habla de los alumnos” (MORA, 1988:45), y adaptar los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar (cfr. MORENO, 1998: 320), para que “a partir de la lectura y estudio de los textos literarios se desarrolle el conocimiento y aprecio del hecho literario como hecho lingüístico producto de un modo de comunicación específico” (CEC, 2002: 11544):

León<sup>5</sup>

VOY yo con Platero, lentamente,... cuando de pronto siento que alguien más está con nosotros. Al volver la cabeza, mis ojos se encuentran con las palabras: don Juan... y León da una palmadita...

Si es León, vestido ya y perfumado para la música del anochecer, con su saqueto a cuadros, sus botas de hilo blanco y charol negro, su descolgado pañuelo de seda verde y, bajo el brazo los relucientes palillos. Da una palmadita y me dice que a cada uno le concede Dios lo suyo: que si yo escribo en los diarios... él, con ese oído que tiene es capaz... ya v’osté don Juan, loj platillo... El ijtrumento más difisi... El unquito que ze toca zin papé... si él quisiera fastidiar a Modesto, con ese oído, pues silbaría, antes que la banda las tocara las piezas nuevas. Ya v’osté... ca cuántié lo zuyo... ojté ejcribe en loj diario... yo tengo ma juersa que Platero... Toqu’ust’aquí... (JIMÉNEZ, 1979:231).

---

<sup>5</sup> Modalidad andaluza.

### Una historia de Pepe Monagas<sup>6</sup>

- Qué, ha llovío argo?
- Sí... – me dijo con un sí esmayao - .

Una jarujilla ha caío... Me percaté de que venía serrado de negro de arriba abajo. ¿Por quién es el luto usté? – voy y le pregunto.

- Por mi padre; que en pas descanse...

(ALVAR, 1960: 606)

### La experiencia<sup>7</sup>

Ven p'acá, hija mía,  
Que yo soy ya vieja  
Y ya di ese paso que tú das agora,  
Y viví esa vida que llamamos güena,  
Y estrujé mis ahorros pa secame el llanto,  
que a juerza de llanto m'entró la experiencia.

(CHAMIZO, 1963: 51)

Esta metodología es la comunicativa o dialectal (HERAS, 1992: 11-22), que, en sus fundamentos psicopedagógicos, propone el “arranque de la realidad ambiental”, partir del propio ambiente cultural del alumno, ya que cada grupo de alumnos y alumnas, dentro de su lengua, en función de la modalidad de habla que emplea, tiene necesidades comunicativas distintas por lo que deberá aprender funciones y recursos lingüísticos diferentes. Sin embargo, la investigación sobre este punto de España no ha alcanzado, ni de lejos, un interés ni unos logros similares a los norteamericanos (MARCOS, 1984: 19). No obstante, las conclusiones de las investigaciones que se han realizado sobre algunas variantes dialectales del idioma inglés son extensibles a situaciones análogas, v.gr.: la modalidad andaluza, en relación con la lengua española.

En este sentido, y con estudios contrastivos *ad hoc*, me he venido ocupando (HERAS, 1987; HERAS, 1989; HERAS, 1991; HERAS, 1992; HERAS, 1994; HERAS, 1995; HERAS, 1996; HERAS, 1997 ...), fundamentando, pese a la incomprensión de

---

<sup>6</sup> Modalidad canaria.

<sup>7</sup> Modalidad extremeña.



algunos (GARCÍA, 1997), y el desconocimiento de otros (VERA, 1997: 9-28) del porqué de una Didáctica de la Lengua Española – especialmente en sus contenidos “comunicación oral”, “lectura” y “ortografía” – contextualizada para escolares andaluces, hablantes dialectales, con su propia y específica modalidad de uso de la lengua: el habla andaluza, en sus distintas realizaciones.

A partir de aquí, vamos a ocuparnos de cómo enfocar el quehacer docente – discente en nuestra “clase de lectura dialectal” con adolescentes andaluces de ESO. El modelo de clase que proponemos – como posible guía didáctica a los profesores y profesoras de Lengua y Literatura de esta Etapa – comprende cinco fases:

1<sup>a</sup>. Aproximación al texto. En esta fase, se llevarán a efecto las siguientes actuaciones:

- a. Observación, y descripción de fenómenos lingüísticos, o sea, rasgos semejantes/diferentes que aparecen reflejados explícitamente en los textos de las distintas modalidades lingüísticas y/o lenguas.
- b. Análisis del léxico dialectal (vocablos, giros, locuciones...) que dichos textos puedan contener, en relación con la lengua española común.

En esta primera fase, que llamamos “táctica”, se trabajarán, respecto de los textos objeto de consideración, sobre todo contenidos actitudinales, puesto que “el enfoque didáctico de la diversidad sociolingüística es básicamente actitudinal” (CASSANY *et al.*, 1994: 458):

- Actitud crítica ante el uso de la lengua oral que implique, entre otros aspectos, discriminaciones de comunidades de habla.
- Interés por la lectura y/o audición de leyendas de la tradición oral andaluza, así como de hechos históricos, protagonizados por hombres y mujeres andaluces.
- Autoestima de la propia forma de expresión en la modalidad lingüística andaluza, tomando conciencia, y asumiendo la lealtad lingüística, como hablantes andaluces.

La finalidad de esta etapa es, pues, de una parte, asumir y tomar conciencia de la existencia de la diversidad lingüística en la realización oral de la lengua española: y, de otra, valorar el hecho diferencial lingüístico andaluz, dentro de la pluralidad lingüística y cultural de España.

- 2ª. Comentario lingüístico del texto. Las tareas de esta etapa consisten en:
- a. Explicitación, y/o explicación, de los rasgos dialectales que aparecen expresamente reflejados en los textos – ya orales, ya escritos – propuestos.
  - b. Análisis, y comentario de los dialectalismos, diferenciándolos de los vulgarismos que, en su caso, pudiera presentar el texto, desde la perspectiva de la sociolingüística andaluza.

En esta segunda fase, que denominamos “científica”, llevaremos a cabo, con los alumno/as en el aula, tareas relacionadas especialmente con contenidos conceptuales:

- Pluralidad lingüística y cultural de España: lenguas y dialectos en el Estado español.
- El mapa lingüístico andaluz. Configuración dialectal y sociolingüística de las hablas andaluzas. Rasgos de la modalidad lingüística andaluza en sus distintos niveles de descripción: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. La/s norma/s lingüística/s en Andalucía.
- Modalidades orales de la lengua española, aproximación a la caracterización de sus distintas formas.
- Diversidad de uso en la forma de hablar la lengua ejemplar. Las normas lingüísticas.
- Aspectos kinésicos<sup>8</sup> (gestos, posturas, maneras...) en la modalidad andaluza: su reflejo en el perfil psicolingüístico y expresividad lingüística del hablante andaluz.
- La cohesión textual: análisis en textos orales andaluces y/u otras modalidades del español.
- Correspondencia/diversificación grafema/fonema, desde la consideración de la modalidad lingüística andaluza.

3ª. Reflexión lingüística, a partir del texto. En esta tercera fase – llamada “creativa” - de nuestra propuesta metodológica, se trabaja, con los alumnos y alumnas, los contenidos procedimentales, concluyendo así el tratamiento de los distintos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), pero

---

<sup>8</sup> Quinésicos, cinésicos.

ordenados coherentemente, de acuerdo con nuestro propósito e intención: cómo trabajar la lectura dialectal con adolescentes andaluces, tales como:

- Relación de la modalidad andaluza con las otras modalidades lingüísticas, especialmente la canaria, de la lengua española (extremeña, murciana...).
- Memorización de los giros, locuciones y/o expresiones andaluzas, objeto de estudio y reflexión.
- Audición de grabaciones orales, con el fin de discriminar a hablantes de distintas lenguas y/o modalidades del español, y/u otras lenguas de España.
- Reconocimiento de aspectos kinésicos en los usos de hablantes de distintas modalidades lingüísticas, con especial atención a los manifestados por los hablantes andaluces.
- Elaboración de retahílas, adivinanzas, trabalenguas, canciones-juego..., en relación con la cultura y tradición oral andaluzas.
- Invención de historias, a partir de dibujos, ilustraciones... donde participen personajes que se expresen en andaluz y/u otras modalidades del español.

4<sup>a</sup>. Preparación al acto lector. En esta cuarta fase, denominada “elocutiva”, el adolescente realiza las tareas previas a la propia lectura expresiva – incluida la lectura del texto varias veces (MORALES, 198: 125) -, al acto lector en sí mismo, tales como:

- Ejercicios para perfeccionar la pronunciación<sup>9</sup> - especialmente en cuanto a la vocalización y nitidez, a la hora de emitir los distintos fonemas -, la acentuación y la comprensión de lo que se lee.
- Ejercicios para informar sobre el significado y/o valor de los llamados signos de puntuación, ya que sirven para marcar las pausas, el ritmo, el tono de las frases y las inflexiones de la voz.
- Ejercicios de análisis valorativo de las ideas, puesto que el énfasis tiene el cometido de acentuar lo que ofrece más interés, de llamar la atención de los que escuchan sobre lo que es objetivamente más interesante.

---

<sup>9</sup> Obviamente, en relación con las de enseñanza de la comunicación oral.

- Ejercicios dirigidos sobre esquemas fonológicos, esto es, ejercicios donde se presentan frases acompañadas de flechas o enmarcadas en trigramas; estos signos indican las flexiones de la voz. Mediante ellos, el alumno sabe cuándo tiene que subir la voz, o bajarla,. Ejercicios en los que, además, se analizará el tipo de entonación que corresponde a la expresión de cada sentimiento.
- Ejercicios de captación de los sentimientos expresados en el texto. Se trata, en verdad, de ejercicios imprescindibles para llegar a una lectura auténticamente expresiva.

5ª. Lectura oral, en voz alta del texto. En esta última fase, denominada “humanista”, el adolescente realiza, a través de una profunda manifestación de todo su ser (personalidad, sensibilidad, creatividad...) el acto vital de la lectura: la lectura expresiva del texto, de acuerdo con la modalidad – estándar y/o andaluza, u otra – del fragmento (literario, o de otra tipología textual) seleccionado, como los, aquí, propuestos, u otros que cada profesor/a pudiera estimar conveniente, en función de los intereses de sus alumnos y alumnas.

Como la lectura es el vehículo más adecuado para subjetivizar la cultura, será precisamente la Cultura Andaluza, en sentido amplio, la que constituya el mejor recurso para guiar y orientar la selección y organización – por ciclos y/o cursos, según corresponda – de los textos literarios en clase, puesto que los adolescentes desarrollan mejor la afición lectora cuando pueden identificarse con el contenido y situaciones que presentan sus libros; en consecuencia, los textos que el adolescente lea han de ofrecer situaciones que estén próximas a su propia experiencia:

### CARNAVAL

¡QUÉ guapo está hoy Platero! Es lunes de Carnaval, y los niños que se han disfrazado vistosamente de toreros, de payasos y de majos, le han puesto el aparejo moruno, todo bordado en rojo, verde, blanco y amarillo, de recargados arabescos...

Cuando hemos llegado a la plaza, unas mujeres vestidas de locas, con largas camisas blancas, coronados los negros y sueltos cabellos con guirnaldas de hojas

verdes, han cogido a Platero en medio de su corro bullanguero y, unidas por las manos, han girado alegremente en torno de él.

Platero, indeciso, yergue las orejas, alza la cabeza y, como un alacrán cercado por el fuego, intenta, nervioso, huir por doquiera. Pero, como es tan pequeño, las locas no le temen y siguen girando, cantando y riendo a su alrededor. Los chiquillos, viéndolo cautivo, rebuznan para que él rebuzne. Toda la plaza es ya un concierto altivo de metal amarillo, de rebuznos, de risas, de coplas, de panderetas y de almireces...

Por fin, Platero, decidido igual que un hombre, rompe el corro y se viene a mí trotando y llorando, caído el lujoso aparejo. Como yo, no quiere nada con los Carnavales... No servimos para estas cosas... (JIMÉNEZ, 1979: 230).

Mediante el acto lector, los alumnos no sólo entran en contacto, tanto en el tiempo como en el espacio con nuestros propios valores culturales sino que van desarrollando “el gusto por la lectura, así como el juicio crítico y estético” (CEC, 2002: 11545), a la vez que aprenden a exteriorizar, por medio de inflexiones y modulaciones de la voz, las intenciones y sentimientos del autor:

#### ROMANCE DE LAS OCHO HERMANAS

Cantares de Andalucía...  
¡Qué bien rima la guitarra  
las sonrisas de Sevilla,  
los suspiros de Granada  
con el silencio de Córdoba  
y la alegría de Málaga!  
¡Almería sus amores  
sueña al pie de su alcazaba.  
Jaén se adormece a la sombra  
de un olivo y de una parra...  
Huelva, la heroica y altiva  
adelantada de España,  
sueña con un Nuevo Mundo  
en el seno de otras aguas!

¡y Cádiz, la danzarina,  
baila desnuda en la playa,  
más blanca en sus desnudeces  
que las espumas más blancas!

(VILLAESPESA, 1969)

#### CANTO A ANDALUCÍA

Cádiz, salada claridad. Granada,  
agua oculta que llora.  
Romana y mora, Córdoba callada.  
Málaga, cantaora.  
Almería, dorada.  
Plateado Jaén. Huelva, la orilla  
de las tres carabelas.

Y Sevilla.

(MACHADO, 1936)

Cuando se lee expresivamente se intenta potenciar la comunicación a los oyentes, por medio de los artificios de la voz (tono, modulación, ritmo, pausas...) del mensaje o contenido que se encierra en el texto. Leer expresivamente es, en efecto, lograr que se hagan sensibles al auditorio no sólo el movimiento del pensamiento – v. gr.: la vivacidad de los modos y maneras de expresión del hablante andaluz – sino los matices del sentimiento: es traducir la ironía, la alegría – donde Castilla llora, Andalucía ríe -, la cólera, la inquietud, el dolor que encierra tal o cual frase; es poner de relieve el movimiento del texto, la vivacidad del diálogo, el patetismo del relato:

#### LA CARBONERILLA QUEMADA

En la siesta de julio, ascua violenta y ciega,  
Prendió el horno las ropas de la niña . La arena  
Quemaba cual con fiebre; dolían las cigarras;  
El cielo era igual que de plata calcinada.

... Con la tarde volvió - ¡anda potro! – la madre.  
El pinar se reía. El cielo era de esmalte  
violeta. La brisa renovaba la vida...  
La niña, rosa y negra, moría en carne viva.  
Todo le lastimaba. El roce de los besos,  
El roce de los ojos, el aire alegre y bello:  
-“Mare, me jeché arena zobre la quemaúra.  
Te yamé, te yamé dejde er camino... ¡Nunca  
Ejtubo ejto tan zolo! ¿Laj yama me comían,  
Mare, y yo te yamaba, y tú nunca benía!”

(JIMÉNEZ, 1991: 198)

### JUEGOS DEL ANOCHECER

CUANDO, en el crepúsculo del pueblo, Platero y yo entramos, ateridos, por la oscuridad morada de la calleja miserable que da al río seco, los niños pobres juegan a asustarse, fingiéndose mendigos. Uno se echa un saco a la cabeza, otro dice que no ve, otro se hace el cojo...

Después, en ese brusco cambiar de la infancia, como llevan unos zapatos y un vestido, y como sus madres, ellas sabrán cómo, les han dado algo de comer, se creen unos príncipes:

- Mi pare tié un reló e plata.
- Y er mío, un cabayo
- Y er mío, una ejcopeta.

Reloj que levantará a la madrugada, escopeta que no matará el hambre, caballo que llevará la miseria...

El corro, luego. Entre tanta negrura, una niña forastera, que habla de otro modo, la sobrina del Pájaro Verde, con voz débil, hilo de cristal acuoso en la sombra, canta entonadamente, cual princesa:

Yo soy laaa viudiita<sup>10</sup>  
del conde de Orée...

---

<sup>10</sup> “La viudita”, canción tradicional muy popular en España.

...¡Sí, sí! ¡Cantad, soñad, niños pobres! Pronto al amanecer vuestra adolescencia, la primavera os asustará, como un mendigo, enmascarada de invierno.

Vamos, Platero.

(JIMÉNEZ, 1979: 87)

Como hemos tenido ocasión de comprobar, los rasgos dialectales aparecen reflejados en los textos literarios seleccionados de muy diversa manera: mediante la acepción léxica regional propia, ya con una ortografía que intenta plasmar la pronunciación del dialecto. En este sentido, sorprende tanto la fidelidad de la transcripción de los textos de Juan Ramón Jiménez y/o Manuel Siurot, como la propia intuición lingüística de ambos; textos, por otro lado, que retratan fielmente los modos y maneras de expresión de unos hombres y mujeres y una realidad sociocultural que “otro tipo de literatura había desvirtuado” (AHUMADA, 1996:29).

Una vez llevadas a cabo las tareas programadas, previstas, dentro del modelo de “clase de lectura dialectal”, procederemos, como en cualquier otro aprendizaje lingüístico, a su evaluación.

En este sentido, conviene dejar claro, desde un primer momento, tres cuestiones:

1. La evaluación de la expresividad en la lectura – o si se prefiere, de la lectura expresiva – es más difícil de realizar que la de cualquier otro contenido de la didáctica lingüística.

2. Ha de hacerse en relación con los ítem de elocución – pronunciación y entonación – y expresión – fluidez, claridad y corrección del lenguaje – de evaluación de la comunicación oral.

3. Debe llevarse a efecto por observación analítica de los diversos rasgos que se consideran propios de la lectura expresiva:

- Pronunciación<sup>11</sup>:
  - Vocalización.
  - Nitidez consonántica.
- Fraseo:



- Pausas significativas.
- Acento.
- Énfasis.
- Entonación:
  - Ritmo.
  - Cadencias o suspensiones melódicas<sup>12</sup>.
- Comprensión<sup>13</sup> de lo que se lee.
- Compenetración con los sentimientos del autor<sup>14</sup>.
- Dominio de los distintos registros elocutivos<sup>15</sup>.

Como conclusión, esta pregunta, esta interrogante, para la reflexión: ¿qué camino vamos a seguir? El que nos marca la metodología tradicional, desde hace siglos, donde no se recogen las diferencias culturales y/o dialectales, ya que los libros de lectura aparecen escritos en español normativo, y, a veces, con un lenguaje poco motivador para los adolescentes; o el que nos proponen los nuevos planteamientos comunicativos de la enseñanza de la lengua – referidos, en esta ocasión, al contenido “lectura expresiva” – que nos dicen que cada educando debe disponer de libros de lectura más cercanos a su habla y entorno sociocultural. Más aún. Para los escépticos ante cualquier cambio, ante cualquier nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua a hablantes dialectales: “la mayoría de los datos parece evidenciar que las diferencias dialectales, en sí mismas, no son obstáculos insalvables en el aprendizaje de la lectura” (CHING, 1984: 21). Si se lleva a efecto, añadimos nosotros, con el enfoque y metodología adecuadas: funcional y comunicativa/dialectal.

## Referencias bibliográficas

---

<sup>11</sup> Ya en modalidad estándar, ya en modalidad andaluza u otra, según lo requiera el escrito del texto.

<sup>12</sup> En el interior del enunciado, sobre todo.

<sup>13</sup> Condición imprescindible para que se dé el énfasis adecuado, el fraseo y la fluidez.

<sup>14</sup> Sólo así es posible expresarlo por medio del adecuado tono de la voz.

<sup>15</sup> Con el fin de poder exteriorizar fielmente los diferentes sentimientos que se pudieran reflejar en los textos leídos.

- AAVV (2001): *La identidad del pueblo andaluz*, Sevilla, Defensor del pueblo andaluz.
- AHUMADA, I. (1996): "Literatura de tradición oral y literatura regional con dialectalismos", en *¿Leer en el siglo XXI?*, Andújar, CEP. de Andújar, p.p. 29-43.
- AL COBA, S. (2000): *La expresión oral*, Barcelona, Ariel.
- ALVAR, M. (1960): *Textos hispánicos dialectales*, Vol. II, Madrid, CSIC.
- CASSANY, D. et al. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CEC (2002): Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, en: BOJA, núm. 75.
- CHAMIZO, L. (1963): *El miajón de los castúos*, Madrid, Espasa-Calpe.
- CHESHIRE, J. et al. (1989): *Dialect and Education: some european perspectives*, Clevedon-Philadelphia. Multilingend matters.
- CHING, D. (1984): *Como aprende a leer el niño bilingüe*, Madrid, Cincel.
- EBNETER, Th. (1982): *Lingüística aplicada*, Madrid, Gredos.
- GARCÍA, E. (1997): "Valoración subjetiva y planificación lingüística", en *Actas del Congreso del Habla Andaluza*, Narbona, A. y Roperro, M. (eds.), p.p. 515-543.
- HERAS, J. (1991): "Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral en Educación Secundaria", en *Lenguaje y textos*, núm. 9, p.p. 107-114.
- HERAS, J. (1998): "Bibliografía básica de Lingüística Andaluza Aplicada", en *La Modalidad Lingüística Andaluza en el aula*, Heras, J. et al. (eds.), Huelva, Carrasco.
- JIMÉNEZ, J.R. (1979): *Platero y yo*, 2ª ed., Madrid, Cátedra.
- JIMÉNEZ, J.R. (1991): "La carbonerilla quemada", en *Segunda antología poética*, Madrid, Espasa-Calpe.
- LAPESA, R. (1980): *Historia de la Lengua Española*, 8ª ed., Madrid, Gredos.
- LÓPEZ, H. Y GARCÍA, F. (1995): "Disponibilidad léxica en Andalucía. Proyecto de Investigación", en *REALE*, 3, p.p. 67-78.
- LLERENA, L. (coord.) (1999): *Siurot. La Universidad de Huelva, cátedra de su vida y obra*, Huelva, Asociación Cristiana de Profesores "Manuel Siurot".
- MACHADO, M. (1936): "Canto a Andalucía", en *Phoenie: nuevas canciones*, Madrid, Héroe.

- MARCOS, F. (1984): "La investigación sobre la enseñanza de la lectura y del castellano como segunda lengua", en CHING, D., *Como aprende a leer...*, op. cit. *ut supra*, p.p. 19-23.
- MORA, S. (1988): *La enseñanza del español en Colombia*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- MORENO, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SIUROT, M. (2002): La romería del Rocío, ed. L. Llerena, Almonte, Hermandad Matriz de Nuestra Señora del Rocío.
- TRIM, J. (1992): "Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century" en Matter, J. (ed.), "Language teaching in the twenty first century, AILA-Review, núm. 9, p.p. 7-20.
- VERA, M. (1997): "El habla andaluza y la norma española en la enseñanza", en *Textos*, núm. 12, p.p. 9-28.
- VILLAESPESA, M. (1969): "Romance de las ocho hermanas", en *Lecturas juveniles de España y América*, Selección de V. Arroyo y A. Fernández, Salamanca, Anaya.
- VILLENA, J. A. (1990): "Manipulación, planificación y uso lingüístico comunitario: el caso del español en Andalucía", en *Analecta Malacitana*, vol. XIII, 2, p.p. 343-374.

