

La modalidad lingüística andaluza y la enseñanza de ELE

(Resumen de la tesis doctoral, 6-11-2020)

Dolores I. C. Chaves Cadaval

La lengua es algo vivo y en constante evolución, y no solo, también es multiforme ya que sufre variaciones diacrónicas, diatópicas, diafásicas o diastráticas. Promover en clase el aprendizaje de una lengua en todas sus posibilidades sería un propósito algo más que ilusorio, por lo que el profesor de ELE necesita determinar o establecer un patrón lingüístico que encauce la enseñanza de la lengua, sin olvidarse, obviamente, de considerar los elementos fundamentales que atañen a las necesidades del alumno inmersas en unas circunstancias y un entorno. Ese modelo puede ser concebido de modo convencional o elegido entre las posibilidades que ofrece la lengua.

El objetivo general de la tesis es por una parte, el seguimiento de la dirección y persistencia en relación con los patrones recurrentes de la conducta externa de los profesores andaluces de español frente a las variedades y, sobre todo, frente a la propia variedad en su actividad didáctica; y por otra, la exploración de los factores que han podido originar esa conducta, amparados en una reflexión previa por parte de los sujetos involucrados en el proceso.

La situación específica emerge en el profesor andaluz de ELE que partiendo de su modalidad lingüística se plantea el *problema* de la selección del modelo y consecuentemente, a partir de este planteamiento, es posible asignarle una fisonomía distintiva respecto a otros docentes con otras características geolingüísticas para los que la expresión de estas exigencias no parecen tan claras. No podemos pasar por alto que hay toda una serie de experiencias sociolingüísticas que lo condicionan y diferencian respecto a otros profesores provenientes de otras zonas geográficas, implícitas en su conciencia, y que se reflejan, en determinadas circunstancias, en cada acto lingüístico que realiza a nivel profesional o no profesional; toda una serie de posibles conflictos lingüísticos y prejuicios filológicos subyacentes originados desde el momento en que su modalidad de español, la modalidad andaluza, entra -o ha entrado en algún momento- en colisión con la castellana (o castellanas), a la que se le ha atribuido, durante mucho tiempo, el ideal de lengua española «estándar» o norma dentro de la Península Ibérica.

Por consiguiente, por una parte tenemos el problema práctico, es decir, el problema de la selección del modelo lingüístico y el porqué de esa selección; y por otra parte el problema científico, es decir, lo que se quiere conocer: determinar qué español enseña un profesor andaluz de ELE además de mostrar tendencias y correlaciones. Una vez analizado el problema se hace necesario hacer una evaluación como prerrequisito para eventuales acciones posteriores.

Se ha de destacar que el interés objetivo del tema tiene una relación directa con la dimensión biográfica de la investigadora: en primer lugar se produjo la observación de los fenómenos, después la empatía y la curiosidad.

Lo que constituye la novedad y la originalidad de esta tesis respecto a otros trabajos precedentes es la puesta en marcha de un mecanismo que supone la reunión, la asociación, la interrelación del concepto de enseñanza del español como lengua extranjera, por un lado, y la perspectiva del profesor andaluz de español que trabaja fuera del ámbito español, por otro. No solo porque su perspectiva de la realidad lingüística es fruto de una percepción heterogénea respecto

a otros docentes provenientes de otras zonas dialectales de España o América, sino porque sus reacciones o actitudes posiblemente puedan ser diferentes a la de los mismos docentes andaluces que ejercen dentro de España. Nunca hasta ahora se había planteado la posibilidad del análisis y estudio del estado de la cuestión de la enseñanza del español como lengua extranjera desde esta perspectiva sociolingüística, y fuera de nuestras fronteras.

El estudio de este aspecto de la realidad, como profesora de ELE en el extranjero y andaluza, emerge de la toma de conciencia de que es indiscutible que una determinada realidad social puede afectar y afecta a los procesos lingüísticos, ya que la lengua es un producto social. Asimismo también los profesores y los lingüistas, como hablantes localizados dentro de una cultura, generan de modo natural unas opiniones y unas actitudes, y de consecuencia un modo de actuar. No contando con este tipo de discusión en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, es importante arrojar luz sobre una cuestión que a todos los profesores de ELE andaluces se nos ha planteado alguna vez.

Ya la sociolingüística laboviana ha ratificado que todos los hablantes manifiestan algún tipo de variación obedeciendo al entorno socio-contextual en el que se encuentren. Pero además, si la percepción de diferencias es algo esencial en el hombre, no hay que olvidar que de la confrontación de la propia variedad con otras también se pueden derivar prejuicios. Cuando la percepción de una realidad lingüística ajena se produce en un ambiente de desconocimiento o de incultura, terreno fértil para la construcción de mitos y creencias populares carentes de fundamento científico, ello puede engendrar una cierta desestima hacia una modalidad o modalidades de lengua que, en algunos casos, puede llegar a traspasar los límites del espacio y obstinarse en el tiempo.

Esto forma parte también de lo que en psicología se denomina *Teoría de la identidad social*, por la que los sujetos anteponen la pertenencia a un grupo e incluso aceptan juicios erróneos o falsos solo para permanecer dentro del grupo, pudiendo crear un efecto dominó pues este puede llegar a influir en la conducta de la persona. Esta teoría fue desarrollada por Henri Tajfel y John Turner para

comprender los fundamentos psicológicos de la discriminación entre grupos: por un lado, tendemos a la categorización, es decir, nos etiquetamos a nosotros mismos y a los demás a partir de categorías; por otro, nos inclinamos hacia la comparación y la identificación, es decir, comparamos nuestro grupo con los demás y percibimos por contraposición para considerar nuestra identidad como distinta y positiva con respecto a la de otros grupos.

Durante años se ha dicho que el mejor castellano se hablaba en Valladolid, declaración con la que se *podría* estar de acuerdo tomada al pie de la letra, si consideramos el castellano una forma dialectal del español. Y aunque las dudas aumentan conforme se ahonda en el análisis de la afirmación anterior, el desacuerdo general comienza cuando el término castellano se utiliza como sinónimo de español, y la afirmación pretende apelar a los hablantes de todas las modalidades de España e Hispanoamérica.

Con todo, a lo largo del siglo XX comienza a desestabilizarse la primacía o cualidad de referente principal de la variedad castellana de la lengua española, pues se reconoce progresivamente que la norma culta del español -la que ha de servir de modelo para la estandarización y para la enseñanza- no es única, sino múltiple. Sin embargo, el cargo de los prejuicios y la desinformación no es algo que la investigación científica pueda desarmar automáticamente, para ello se requiere gestación y conocimiento.

Teniendo en cuenta el peso que pueden propinar unas determinadas premisas lingüísticas en el seno de una modalidad específica (o modalidades), hasta ahora no se había profundizado en el análisis de la conducta que puede emprender un grupo de docentes específico que, a su vez, posee unas creencias en cuanto a variación. Una investigación necesaria y oportuna, ya que sería erróneo eludir que la enseñanza de una lengua es uno de los hechos más trascendentes en el desarrollo de los procesos sociales que afectan a la misma.

Por lo que se refiere a la metodología empleada, no se ha pretendido realizar una investigación básica, sino más bien caracterizada por buscar la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren, en primer lugar en el sujeto investigador. El principal objetivo es averiguar qué modalidad de

español enseña en la práctica el profesorado andaluz de ELE, y determinar qué problemas puede plantear la enseñanza de una modalidad u otra coherentemente con la persona que la enseña.

Teniendo en cuenta la clase de medios utilizados para obtener los datos, nuestro trabajo se ha basado en una investigación de campo a través de un cuestionario o formulario con 44 preguntas dirigido a profesores de ELE andaluces que trabajan en diferentes países.

Dada la dificultad de encontrar informantes con esas características específicas, el primer paso fue entrar en contacto con algunas redes sociales de profesores de español que trabajasen fuera de países hispanohablantes, y al mismo tiempo, se elaboró una lista de todas las instituciones universitarias alemanas (facultades de filología), con el objetivo de conseguir informantes representativos de toda la geografía mundial, pero con especial hincapié en alcanzar una representatividad bastante más considerable en Alemania como lugar del que parte la investigación. Posteriormente nos hemos puesto en contacto con todos los centros del Instituto Cervantes de todos los países en los que el español no es lengua oficial.

El resultado de una larga y trabajosa, pero no menos apasionante búsqueda de informantes, fue la compilación de un número representativo de cuestionarios por parte de profesores andaluces de español que actualmente ejercen su profesión en 30 países de los cinco continentes: Asia, Europa, América, África y Oceanía. Estos países son los siguientes (en orden alfabético): Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, China, Chipre, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Grecia, Hungría, India, Irlanda, Israel, Italia, Líbano, Lituania, Marruecos, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Rusia, Suiza, Tailandia y Turquía.

Por lo que se refiere al proceso de selección de los informantes, y para alcanzar la representatividad de la muestra, se ha utilizado un tipo de muestreo selectivo o empírico y, dentro de este, la técnica de *muestreo selectivo cualificado*, que es el procedimiento más habitual, por ser un muestreo de calidad y más representativo de la comunidad investigada que el meramente aleatorio. De esa manera, se ha pretendido eliminar el riesgo de selección marginal

desproporcionadamente aleatoria; la elección de informantes predeterminada se ha hecho a modo de modelos que se ajustaban al perfil del grupo.

Pero además, por la necesidad de agotar todos los recursos para la obtención de informantes, ha sido necesario recurrir también al *muestreo selectivo efecto bola de nieve*; ya se ha señalado que la dificultad de encontrar a compañeros que cumplieran unos requisitos tan concretos era enorme, y hacer uso, con la ayuda de los informantes, de las redes sociales de los mismos para conseguir otros, ha resultado imprescindible.

En un proceso de selección exhaustivo para llegar a los individuos que presentasen los indicadores que se pretendían investigar, los principales criterios de inclusión y por defecto, de exclusión, han sido:

- que los encuestados fueran profesores de español nacidos en Andalucía;
- que residieran fuera de España e Hispanoamérica;
- y que hubieran pasado su niñez y adolescencia en Andalucía.

En el momento en el que se cumplen todos estos requisitos se establece un contacto previo por correo electrónico antes de proceder al envío del cuestionario.

Nuestra labor ha tenido el carácter de investigación descriptiva, método de análisis con el que se ha logrado caracterizar una situación concreta y señalar sus características y propiedades. Combinado con ciertos criterios de clasificación ha servido para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio.

La tesis se articula en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Planteamiento del problema, objetivos y encuadre

Capítulo II: Marco teórico

Capítulo III: Marco metodológico

Capítulo IV: Presentación de la investigación y resultados

Capítulo V. Discusión

Capítulo VI: Conclusiones

Referencias bibliográficas

Anexos

1. El capítulo primero está dedicado a los objetivos, que observan una estricta correspondencia con el planteamiento del problema y las conclusiones.

2. En el segundo capítulo se tratan los resultados teóricos de la revisión bibliográfica y documental que sustentan científicamente la investigación realizada, además del planteamiento de los conceptos y definiciones claves relacionados con el tema en cuestión.

3. En el tercer capítulo se especifica en qué ha consistido la intervención y a quién va dirigida; se han fundamentado, justificado, expuesto sus antecedentes y el modo de ejecutarla precisando los beneficios esperados. Concretamente se ha detallado los siguientes aspectos:

a) El enfoque elegido: de tipo cuantitativo complementado con el de tipo cualitativo; el primero ha sido el cimiento mismo de la investigación que ha dado paso al posterior proceso de indagación de tipo inductivo.

b) El tipo de estudio realizado: de carácter descriptivo para posteriormente convertirse en correlacional al estudiar la relación y el grado de relación entre las variables, o cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos entre sí (si lo hacen), de lo que resulta además

una información de carácter explicativo. Por último, dentro de la dimensión cualitativa del trabajo, se advierten algunos elementos de la investigación-acción, en tanto que su foco de estudio es la práctica educativa y/o social que se orienta a elaborar la realidad al mismo tiempo que procura una mayor comprensión de la misma.

c) El diseño de la investigación: de tipo transversal o transeccional, pues los fenómenos se han observado tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos sin manipular o variar deliberadamente las variables independientes.

d) El método utilizado: en nuestro caso el empírico, nos ha permitido obtener y elaborar los datos a fin de conocer los hechos fundamentales que caracterizan los fenómenos estudiados.

e) El procedimiento utilizado para la recolección de información: un cuestionario de 44 preguntas, distribuidas en preguntas abiertas y cerradas, que ha sido enviado de manera personal. El procesamiento estadístico de la información recogida se ha realizado a medida que se iban recibiendo los formularios a través de Google Docs, almacenados en línea en una hoja de cálculo.

f) El universo y la muestra: la descripción de los sujetos estudiados, el cuestionario y los esquemas de selección de dicho cuestionario, con sus criterios de inclusión y exclusión.

g) El período y el lugar: la cronología y la ubicación en las que se ha desarrollado la investigación.

4. El cuarto capítulo presenta la organización y los resultados del análisis estadístico. Los resultados del cuestionario se han depositado en una serie de tablas aplicadas por cada pregunta en las que se recogían las variables, el número y el porcentaje, en el orden en que iban a ser analizadas, que no ha sido siempre el mismo orden en que se hicieron las preguntas. Las tablas representan el fundamento científico de los resultados obtenidos ya que estas han engendrado los gráficos más significativos, y con ellos los resultados más reveladores del análisis cuantitativo.

5. En el quinto capítulo, con el respaldo del análisis cuantitativo de los datos, se ha procedido a realizar la triangulación de toda la

información teórica y empírica analizada. Los comentarios sobre elementos claves, argumentos e interpretación de los resultados, que ahora se abordan desde un punto de vista cualitativo, se han realizado en clara correspondencia con las bases teóricas establecidas y los criterios de la autora.

6. El sexto capítulo está dedicado a las conclusiones, fruto del análisis y la discusión de los resultados, que han conseguido dar respuesta a los objetivos investigativos y a las preguntas científicas. Las tendencias que se han ido observando son las siguientes:

1) Comportamiento lingüístico y marco de variación:

La elección lingüística de nuestros encuestados, concebida a partir de un nivel de macrovariación (alternancia de dialectos), no solo ha estado relacionada con aspectos extralingüísticos y/o factores de tipo socio-cultural (el tipo de estudios realizado, la edad, el sexo, o la posible correspondencia con el espacio geo-físico, es decir, el lugar en el que viven los individuos), sino también con características propias del uso lingüístico o del propio contexto lingüístico y, por tanto, con aspectos o factores intralingüísticos (contexto, situación formal/informal, cambio de situación lingüística) inherentes a la microvariación.

2) Situaciones comunicativas de la elección lingüística:

Con el objetivo de examinar las pautas de comportamiento frente a la propia variedad se ha establecido una separación entre dos diferentes situaciones lingüísticas que pueden advertirse en el contexto de enseñanza referido, es decir, el centro de trabajo del profesor. Dos realidades comunicativas que corresponden por una parte, al modo de proceder entre iguales; y por otra, a la actuación en el momento preciso de la enseñanza de la lengua con los alumnos.

En la primera situación de comunicación por lo general existe una tendencia a una situación lingüística ordinaria y

espontánea, conforme a la intercomunicación con los demás compañeros. De hecho, el 72,1% de los encuestados señala que emplea la variedad meridional en su lugar de trabajo y el resto, un 27,9 %, otra variedad. En el primer caso los individuos tienen una clara y adecuada conciencia de su propia norma regional. Esta conciencia y esta identidad de los hablantes de español-andaluz no es excluyente, sino inclusiva y jerarquizada. En el segundo caso, se observa una tendencia general de adaptación a los compañeros de trabajo en situaciones donde se pretende alcanzar, acaso en una aproximación a las necesidades del otro, una mayor eficacia comunicativa, ya que los encuestados son conscientes de que el proceso de comunicación es como mínimo bidireccional y es necesario facilitar la comunicación.

En la segunda situación de comunicación, el 57,7% de los encuestados señala el uso de la modalidad meridional dentro de la clase de ELE, el 37,8% la utilización de una modalidad neutra o estándar y el 4,5% se divide entre el empleo del castellano o de la modalidad septentrional en clase. En líneas generales el 57,7% emplea la modalidad meridional y el 42,3 % otra modalidad distinta (37,8% + 4,5%). Se advierte, pues, que existe una percepción diferente del modo de llegar a la descripción de un modelo de lengua que presentar a los estudiantes, ya que todos los encuestados, sin excepción, hace una reflexión sobre la variedad que elegir para presentar un estándar de lengua, entendido como elaboración artificial de la misma y proyectada con el objeto de llegar a ser instrumento de comunicación y de aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque los resultados muestran una percepción diferente en uno y otro grupo, todos realizan el mismo camino, en cualquiera de los dos modos, hayan elegido la variedad meridional u otra, pues han detallado una descripción funcional-integral del estándar a partir de una lengua funcional concreta.

3) Factores:

Se ha examinado, a través del cálculo de probabilidades, si las modalidades empleadas, y en general la conducta lingüística del

profesor, guarda relación o está condicionada por factores de tipo objetivo (*el sexo, la edad, el lugar de procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza, lugar de residencia*) o por factores más bien ligados a la subjetividad y que atañen a la situación inmediata que rodea la interacción.

a) Factores de tipo objetivo.

Dentro de los factores llamados objetivos hemos podido separar, por un lado, los factores que reflejaban atributos personales (sexo y edad) de otros que hemos llamado estructurales (procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza, lugar de residencia). El resultado ha sido que las variables objetivas que reflejaban atributos personales (sexo y edad) puestas en relación con la modalidad usada en cada situación dentro del contexto laboral, es decir, con las variables *modalidad empleada en clase y modalidad empleada en el lugar de trabajo* (y con algunos indicadores subjetivos como *Utilidad de la inclusión de la modalidad en clase* o *¿Hay un español estándar?*) han resultado independientes entre sí, esto es, no han constituido factores que pudieran asociarse con el tipo de modalidad empleada en cada caso.

Por lo que se refiere a las variables de tipos estructurales, vale decir: *procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza y lugar de residencia*, hemos podido constatar que hay algunas que condicionan el modelo de lengua empleado y otras que no lo condicionan. En este sentido, el lugar de procedencia dentro de Andalucía no tiene relación con la elección lingüística que cada uno realiza, en cambio sí que hemos encontrado las siguientes asociaciones en las que se ven involucradas estas variables estructurales:

- *Tipo de estudios- ¿Hay un español estándar?*

De los estadísticos calculados se infiere que la conformidad con el español estándar está vinculada al tipo de especialización que

corresponde a los que han realizado la carrera de filología (cualquiera que esta sea), mientras que la negación de esa modalidad se asocia con los que no han cursado una especialización consonante con la enseñanza de ELE al inicio de su formación, aunque hayan terminado una carrera universitaria.

- Años enseñando español-¿Hay un español estándar?

El resultado de los datos estadísticos revelan que el profesor de español que lleva menos de 5 años enseñando es el que tiene asociación positiva con la no existencia de un español estándar.

Los docentes acordes con la aceptación del estándar se sirven de este, pero de manera que no obstruye su modalidad sino que es un instrumento destinado a ciertos contextos, como puede ser el de la enseñanza. Por ello la adopción de tal modalidad no tiene relación con el grado de valoración de la modalidad propia. En cambio, los que consideran que el estándar no existe, toman como referencia la propia modalidad y parecen ser conscientes de que el camino que emprenden parte de una norma que es la propia que adaptan al entorno que les sea apropiado. Se produce un movimiento interior de modelos idiomáticos desde su variedad de lengua materna hacia la ejemplaridad (que no excluye algún tipo de variación). No creen en el estándar como tal, pero no dudan en emplear un registro diferente, que después de todo encaja con la opción antes descrita, por ello el grado de valoración del profesor hacia su propia modalidad, en ambos casos, es idéntico.

-Lugar de residencia-Modalidad usada en clase

De los datos se desprende que el 52,2% de los encuestados que vive en Europa usa la modalidad meridional en clase, mientras que el 47,8% usa otra modalidad. Cuando los encuestados residen en otros continentes el 81,0% utiliza la modalidad meridional en clase, mientras que el 19% del total usa otra. El análisis cuantitativo nos revela que la lejanía o cercanía del lugar de residencia de los

profesores de español respecto a la Península y el hecho de que en otros países puedan existir otros modelos de referencia para un estándar del español, representan elementos reguladores en la elección de la modalidad lingüística. La modalidad meridional es la que realmente tiene asociación con el país de residencia, esto es, si el profesor se encuentra en Europa indica que utiliza menos la modalidad meridional que si se encuentra en otros continentes.

-Lugar de residencia-¿Considera más adecuado para enseñar emplear una modalidad u otra?

La muestra sugiere que los profesores que residen en continentes distintos de Europa se sienten menos compelidos, o son posiblemente más independientes, a la hora de emplear una modalidad concreta para enseñar la lengua. Cada zona de residencia elegida tiene asociación con el hecho de considerar adecuado o no adecuado el empleo de una modalidad concreta de español para la enseñanza, pero es Europa la que tiene asociación positiva con el hecho de considerar más adecuado el empleo de una modalidad concreta para la enseñanza, y negativa con el hecho de no considerar adecuado el empleo de una modalidad concreta para la enseñanza.

Sin embargo, si los residentes se encuentran en otros continentes distintos de Europa la situación se invierte, pues la tendencia revela que se hallan menos supeditados a la utilización de una modalidad concreta para enseñar su lengua. Estos datos son concluyentes y han sido corroborados en el análisis cuantitativo.

b) Factores de tipo subjetivo.

Los factores de tipo subjetivos presentados en la investigación, es decir, los alumnos, los compañeros y el tipo de empresa, obedecen

a la situación inmediata que rodea la interacción y están abiertamente coordinados no solo con el lugar donde se enseña, sino también con todo un conglomerado de factores objetivos que alumbran las pautas lingüísticas de actuación de los profesores.

- Los compañeros:

Podemos decir que los compañeros contribuyen a orientar a los profesores a un determinado tipo de conducta en correspondencia con el hecho de una evidente tendencia hacia un acercamiento solidario a estos por parte de los encuestados.

-Los alumnos

Si el profesor de nuestra muestra se siente menos vinculado a una modalidad concreta de español cuando se encuentra fuera de Europa es algo que está estrechamente relacionado con las necesidades de los alumnos.

-El tipo de empresa

Aunque muchos de los encuestados han declarado que se sienten condicionados por el lugar donde enseñan por lo que se refiere a la variedad empleada, en realidad no se observan diferencias apreciables en el tipo de elección de la modalidad empleada debidas al tipo de empresa en la que se trabaja, si bien es cierto que cuanto más prestigiosa es la entidad para la que se trabaja mayor es la tendencia a que el profesor de español pueda obrar con más libertad, ya que son más conscientes del enriquecimiento que implica la variedad.