

## Para una didáctica integrada de las hablas andaluzas y el español de América

Estrella Ramírez Quesada<sup>1</sup>

Recepción: 9 de diciembre de 2021 / Aceptación definitiva: 3 de febrero de 2022

**Resumen.** Más allá de la polémica, hoy superada, en torno al denominado andalucismo del español de América, en este artículo se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza media con el fin de trabajar estas variedades del español de manera integrada. Ello favorece una visión más cercana a la realidad del funcionamiento de la variación lingüística y permite, a través del conocimiento histórico –perspectiva a menudo eliminada de la enseñanza de la lengua en secundaria–, fomentar un aprecio por la diversidad lingüística basado en el conocimiento y no solo en la valoración externa. Así, tras la introducción y el marco teórico que sustentan la propuesta didáctica, se ofrece una secuenciación de actividades que pueden realizarse en su conjunto o de manera selectiva para trabajar las hablas andaluzas y el español de América, además de una serie de conclusiones entre las que cabe destacar la adaptabilidad de las actividades y los recursos a aulas de diferentes niveles y contextos educativos.

**Palabras clave:** Hablas andaluzas; español de América; lengua española; didáctica.

### [en] Towards the integrated didactics of Andalusian and American Spanish

**Abstract.** Beyond the controversy, now overcome, around the so-called *Andalusianism* of Spanish in America, this paper presents a didactic proposal for secondary education to work on these varieties of Spanish in an integrated way. This favours a vision closer to the reality of linguistic variation and allows, through historical knowledge –a perspective often eliminated from the teaching of language in secondary school– to encourage an appreciation for linguistic diversity based on knowledge and not only in external factors. Thus, after the introduction and the theoretical framework that support the didactic proposal, there is a sequence of activities that can be carried out together or in isolation to work on Andalusian and American Spanish, as well as a series of conclusions among which it is worth highlighting the adaptability of the activities and resources to students of different levels and educational contexts.

**Keywords:** Andalusian varieties; American Spanish; Spanish language; teaching.

### [fr] Pour une didactique intégrée des variétés de l'espagnol andalouses et américaines

**Résumé:** Au-delà de la controverse, désormais surmontée, autour du soi-disant andalousisme de l'espagnol en Amérique, cet article présente une proposition didactique pour l'enseignement secondaire afin de travailler sur ces variétés de la langue espagnole de manière intégrée. Cela favorise une vision plus proche de la réalité du fonctionnement de la variation linguistique et permet, à travers l'entendement historique –une perspective souvent éliminée de l'enseignement de la langue au secondaire– de favoriser une appréciation de la diversité linguistique fondée sur la connaissance et pas seulement dans l'évaluation externe. Ainsi, après l'introduction et le cadre théorique qui soutiennent la proposition didactique, une séquence d'activités, qui peut être réalisée dans son ensemble ou de manière sélective, est proposée pour travailler sur l'espagnol andalou et américain, ainsi qu'une série de conclusions où il est convenu de souligner l'adaptabilité des activités et des ressources aux élèves de différents niveaux et contextes éducatifs.

**Mots-clés:** Variétés andalouses; espagnol d'Amérique; langue espagnole; didactique.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La relación entre las hablas andaluzas y el español de América. 2.1. Las hablas andaluzas. 2.2. El español de América. 3. Una propuesta didáctica. 3.1. Fundamentación y objetivos. 3.2. Secuenciación y desarrollo de las actividades. 4. Conclusiones.

<sup>1</sup> Departamento de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Córdoba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6386-7363>

E-mail: [l62raque@uco.es](mailto:l62raque@uco.es)

**Cómo citar:** Ramírez Quesada, E. (2022). Para una didáctica integrada de las hablas andaluzas y el español de América, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 197-208.

## 1. Introducción

El conocimiento de la variación lingüística ha expandido los límites de la disciplina desde su sentido inmanente hacia acercamientos, en ocasiones multidisciplinares, que tienen en cuenta la realidad de los hablantes en sus diferentes niveles y contextos. El estudio de la variación y sus desarrollos metodológicos están presentes en la lingüística teórica, lo que conlleva que la lingüística aplicada también los integre en sus ámbitos de trabajo. En nuestro caso, centrándonos en la didáctica de la lengua, pretendemos mostrar la idoneidad de hacer partícipe al alumnado de enseñanza media de los conocimientos de historia de la lengua para ofrecer un enfoque significativo del estudio de las hablas andaluzas y el español de América.

La legislación educativa en la enseñanza secundaria promueve el aprecio y el interés por la lengua en sus diferentes variedades diatópicas como parte de la riqueza del español. Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Andalucía, podemos indicar cómo, desde la Ley de Educación de Andalucía (art. 40), se promueve el interés por la cultura andaluza y, de manera más concreta, en la Orden de 15 de enero de 2021, que regula el currículo de Bachillerato, se establece como uno de los objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura el conocimiento de la realidad lingüística de España, “prestando una especial atención a la modalidad lingüística andaluza y al español de América, favoreciendo una valoración positiva y de respeto hacia la convivencia de lenguas y culturas como patrimonio enriquecedor” (2021, p. 420). Precisamente, otro de los objetivos referidos a continuación es “analizar los diferentes usos sociales de las lenguas y evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios”. Similares afirmaciones pueden apreciarse en otros documentos reguladores de los diferentes elementos de currículo en las distintas etapas educativas, como el Decreto 111/2016<sup>2</sup>, precisado por el Decreto 182/2020, sin olvidar que, a nivel estatal, el Real Decreto 1105/2014, en el apartado dedicado a Lengua Castellana y Literatura del anexo II, propugna el interés por profundizar en las variedades de la lengua. De hecho, en dicho anexo, el currículo estatal recoge desde el primer ciclo de la ESO el “conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España y valoración como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural”.

En vista de lo señalado, parece evidente que se sigue insistiendo en la necesidad de propiciar una mirada positiva hacia las variedades lingüísticas, con especial interés, en el caso que nos ocupa, por las hablas andaluzas, que tradicionalmente se han visto minusvaloradas o consideradas como modalidades censurables en algunos de sus aspectos. Superada dicha inferioridad en el ámbito académico gracias a los estudios de variación y a la visión pluricéntrica del español (*vid.* Greublich, 2015), que no antepone un estándar en sentido diatópico frente a otras variedades dialectales menos prestigiadas, parece que, desde un punto de vista social, y a pesar de los esfuerzos de la Real Academia, debe aún insistirse en esta dirección de aprecio y valoración en el ámbito escolar.<sup>3</sup>

Con este fin, en este artículo presentamos, tras una contextualización teórica que muestra las ideas que pretendemos transmitir, una propuesta didáctica que busca asentar esa valoración favorable por parte del alumnado mediante el conocimiento histórico y la relación entre algunos rasgos de las hablas andaluzas y las variedades americanas. Consideramos que resulta aún más significativo apoyar en conocimientos históricos y lingüísticos la valoración de las hablas andaluzas, para comprender el origen y las razones por las cuales las diferentes modalidades se configuran y dan lugar a semejanzas y diferencias. Frente a un aprecio otorgado desde fuera –en este caso desde la autoridad docente–, abogamos por despertar ese sentido de valoración también a través del conocimiento lingüístico, que, sin duda, servirá para cimentar el respeto por la diversidad lingüística.

Finalmente, debemos señalar que, además de fomentar el aprecio por la riqueza lingüística que suponen las diferentes variedades del español, también queremos a través de la propuesta que se presenta favorecer una mirada más real acerca del funcionamiento del diastema del español y ese equilibrio entre lo uno y lo diverso que propugnan la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, dentro de la política panhispánica que ha venido acentuándose desde comienzos del siglo XXI en la institución y de la que, por extensión, participan las entidades educativas como uno de los principales agentes sociales y divulgadores.

<sup>2</sup> En el artículo 3 de este decreto se establecen explícitamente los siguientes objetivos: “Además de los objetivos descritos en el apartado anterior, la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan: a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades; b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal”.

<sup>3</sup> En palabras de Méndez García de Paredes, “la propia Real Academia Española ha abandonado su imagen tradicional de institución casticista y purista para adoptar criterios flexibles e integrar paulatinamente en la norma académica hechos de variación” (2013, p. 274). Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010, p. 43) apuntan que los usos regionales cultos están aceptados en la visión plural de la norma, idea que puede constatar en López Serena (2011, p. 62). La necesidad de aplicar en la enseñanza de todos los niveles unos principios de valoración y legitimidad de las variedades hispánicas ha sido defendida por autores de la relevancia de Lapesa Melgar (1992, p. 282).

## 2. La relación entre las hablas andaluzas y el español de América

A continuación, trataremos brevemente las ideas principales en torno al origen de las hablas andaluzas y el español de América, teniendo en cuenta que escapa de los límites de un trabajo como este reunir toda la información y todas las opiniones que se han dado a lo largo de los años sobre el tema. Asimismo, no nos detendremos en inventariar rasgos y fenómenos, aspectos ampliamente tratados en numerosas monografías;<sup>4</sup> nuestro interés es, en cambio, ofrecer algunos datos y reflexiones que pueden resultar útiles para cimentar la propuesta didáctica y para resumir las ideas fundamentales que subyacen al debate de la relación entre estas variedades.

### 2.1. Las hablas andaluzas

Como hemos señalado en la introducción, consideramos que conocer la historia de una realidad ayuda a comprenderla y, en el caso de las hablas andaluzas, contribuirá a despertar en el alumnado una apreciación intrínseca, al margen de que también se promueva de un modo extrínseco. Además, como apunta Frago García, “sin un adecuado conocimiento de la historia del español de España es imposible ocuparse con suficientes garantías de la del americano” (1999, p. 8).

La historia de las hablas andaluzas es compleja, aunque podemos acercarla al alumnado de enseñanza media. Es por ello por lo que en estas líneas trataremos de dar cuenta de un modo sucinto de algunos aspectos relevantes para su estudio. Además de obras clásicas de referencia, Cano Aguilar (2013) ha llevado a cabo un breve repaso de las distintas teorías que se han dado sobre los orígenes de las hablas andaluzas, en las que en muchas ocasiones las diferencias interpretativas se dan en la cronología de los hechos, aspecto que, en el ámbito en que nos movemos, puede tomarse con mayor flexibilidad. Existe cierto consenso en afirmar, como hace Bustos Tovar (2013, p. 18), que los rasgos configuradores de las hablas andaluzas responden a una circunstancia histórica como la llegada de Fernando III a partir del siglo XIII –primero a Andalucía occidental– y el proceso de asentamiento de habitantes procedentes del resto de la península, hasta el siglo XVI, tras la caída del Reino de Granada. Por lo tanto, el castellano del siglo XIII (ya con signos de inestabilidad, según Moya Corral, 2013, p. 228) de distintas zonas se vio inmerso en un proceso de nivelación al llegar a Andalucía y fue esta acomodación de rasgos la que fue dando lugar a ciertas innovaciones lingüísticas, que con los siglos fueron siguiendo además una evolución propia. También se ha hablado en este sentido de un proceso de *koineización*, esto es, un proceso de mezcla de variantes, de nivelación y de reducción y selección por simplificación –aluden al concepto, por ejemplo, Tuten (2003) o Bustos Tovar (2013)–, aunque Cano Jiménez (2013, p. 187) cree que los rápidos cambios poblacionales y el regreso al norte de muchas personas, así como la influencia de epidemias, hacen que en Andalucía no se dé el proceso generacional típico de las koinés. Por su parte, el sustrato, esto es, la influencia de la lengua que se hablaba previamente en el territorio (en este caso, el árabe), no se considera determinante en la nueva variedad, pues se limita a unas docenas de arabismos que no son de uso general en otras variedades del español. Además de las gentes de Castilla, la repoblación de Andalucía contaba con personas de procedencias diversas, con diferencias entre la zona occidental y oriental que habrían de tener repercusiones lingüísticas (en el léxico, por ejemplo):

Gallegos y leoneses están presentes en la repoblación de la zona occidental; catalanes, aragoneses, manchegos y murcianos lo están en la repoblación de la zona oriental. Por eso se habla de la formación de una “koiné”, a partir del siglo XIV en el occidente andaluz, cuya base sería la incipiente evolución de los fenómenos de cambio potencialmente insertos en el castellano de los siglos XIV y XV (Bustos Tovar, 2013, p. 19).

No obstante, el propio autor indica que, a pesar de las diferencias entre las zonas oriental y occidental, la base creada por los hablantes occidentales gozó de difusión y dio cierta unidad. En la actualidad, una de las principales diferencias entre ambas zonas es la preferencia en el área oriental por la eliminación de las consonantes implosivas, con la consiguiente apertura de la vocal precedente, mientras que la zona occidental mantiene una aspiración como fenómeno del consonantismo implosivo y no opta por la marcada apertura vocálica. Así pues, por motivos como este, en el ámbito académico lo más frecuente es hablar de *hablas andaluzas*, por contraposición a una noción de *dialecto andaluz* que no refleja la diversidad lingüística de la realidad a la que estamos aludiendo. Términos de amplia difusión son los de *modalidad lingüística andaluza* –así se constata en algunos de los textos legislativos citados– o *variedades andaluzas* (incluso en singular) en el caso de querer optar por un marbete más abarcador, generalmente en contextos menos especializados. En cualquier caso, un breve repaso de los principales rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos<sup>5</sup> es suficiente para mostrar que existe variedad dentro del español hablado en Andalucía, además de aspec-

<sup>4</sup> De manera somera, además de los manuales de dialectología generales, como Alvar (dir.) (1996) o Moreno Fernández (2014), algunos ejemplos, para las hablas andaluzas, son Jiménez Fernández (1999) o Narbona, Cano y Morillo (2004); en el caso del español de América, podemos citar a Moreno de Alba (1988), Hernández Alonso (coord.) (1992), Vaquero de Ramírez (1995), Ramírez Luengo (2007) y Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (coords.) (2010).

<sup>5</sup> Atendiendo, como indica Méndez García de Paredes (2013, p. 299) a no considerar rasgos –principalmente vulgarismos– de andalucismo discutible, pues están presentes en otras variedades, como la pérdida de *-d-* intervocálica en las terminaciones *-ado*, rasgo de notable extensión entre las variedades del español. En los estudios de las hablas andaluzas, las líneas entre fenómenos diastráticos y diatópicos se han entrecruzado con relativa frecuencia, principalmente debido a la asociación entre procedencia geográfica andaluza y baja formación escolar, de tal manera que en tiempos

tos comunes, como la relajación o pérdida de consonantes en posición implosiva y la ausencia generalizada de la /s/ apical castellana, aun en zonas de distinción /s/-/θ/. A partir de ahí, puede explicarse cómo el seseo y el ceceo son un mismo fenómeno: presencia de [ʂ] (predorsal), en el caso del seseo, o de [θ] (interdental), en el del ceceo, como resultado de una simplificación de sibilantes que se estaba produciendo en todas las variedades y que en zonas de Andalucía dio un paso más –sin olvidar que el seseo está presente también en otras variedades, como el gallego–. Así pues, mientras el castellano norteño pasó de cuatro fonemas sibilantes a dos (/θ/ y /s/) durante el reajuste de sibilantes, en el castellano de buena parte de la zona andaluza se pasó de cuatro a uno: /ʂ/ (vid. Jiménez Fernández, 1999; RAE, 2011; Ramírez Quesada, 2019). La pronunciación de este fonema es la que produce en unos casos el timbre ceceante (si la lengua se aproxima más a los dientes) o seseante (Quilis, 1993, p. 284). Así pues, seseo y ceceo son diferentes pronunciaciones de un mismo fonema (que no es ni /s/ ni /θ/) y, por tanto, dos caras de un mismo fenómeno. Jiménez Fernández lo sintetiza del siguiente modo:

el sonido resultante del seseo es un sonido continuo sordo estridente, mientras que el del ceceo es un sonido continuo sordo mate. El hablante seseante no pronuncia una *ese* como la de los castellanos, sino una bastante dental; y el hablante ceceante, por su parte, no articula un sonido interdental, sino otro distinto en que el ápice lingual no termina de asomar por entre los dientes. En verdad, la diferencia existente entre ambas articulaciones radica fundamentalmente en el tipo de fricación (1999, p. 23).

Nos hemos detenido en este ejemplo porque consideramos que mostrar la perspectiva diacrónica puede hacer ver al alumnado por qué se sesea en unos lugares, en otros se cecea y en otros se distingue, y todo como parte de un proceso que dio soluciones divergentes, con un mismo origen. Conocer además la igualdad entre seseo y ceceo puede llevar a eliminar prejuicios que aún hoy se dan con respecto a este último. A pesar de que en el volumen de fonética y fonología de la *Nueva gramática de la lengua española* se muestra que seseo y ceceo son un mismo fenómeno desde un punto de vista lingüístico, se llega a señalar que “el ceceo se considera vulgar, y los hablantes andaluces que no distinguen sesean” (2011, p. 191). La idea de que los usos sociales y la valoración por parte de los hablantes de ciertos fenómenos han propiciado o frenado su propagación también debe hacerse ver a los estudiantes, puesto que tiene especial peso en el caso de las hablas andaluzas. López Serena (2013, p. 143) añade, asimismo, la posibilidad de que la propia diversidad interna condicione algunos comportamientos diastráticos, de tal manera que los hablantes asocien determinadas formas de hablar a usos de prestigio o de clase social más elevada, lo que lleva a estigmatizar o valorar ciertos rasgos.

De este modo, el valor de un fenómeno lingüístico se explica por las connotaciones que le otorgan los hablantes, incluso dentro de la propia variedad lingüística de que se trata. De hecho, Caravedo Barrios nos muestra que

la divergencia en la percepción y, en consecuencia, la diversidad valorativa, hacen que el mismo fenómeno sea distinto para las diferentes comunidades. Así, veremos una distancia abismal entre el seseo o los seseos andaluces y el del español hispanoamericano, aun cuando desde categorías abstractas como los fonemas podamos sostener que se trata del mismo fenómeno indistinguible (2013, p. 61).

Más allá de este caso, Narbona Jiménez (2013, p. 130) indica que, pese al gran interés académico que han despertado las hablas andaluzas, sigue habiendo desconocimiento hacia el andaluz a nivel social y que la enseñanza es uno de los cauces más importantes para divulgarlo (*ibid.*, 146). Méndez García de Paredes (2013, p. 266) ha observado precisamente que, en el caso de la enseñanza y la modalidad andaluza, existe una contraposición entre la reivindicación, por un lado, y el apego a un estándar académico, por otro, lo que ha podido llevar a vacilaciones y tensiones en relación con el modelo de lengua que se enseña. Además, la autora ha puesto de manifiesto que en la valoración del andaluz se ha recurrido más a argumentos de carácter emocional que lingüístico, lo que no es adecuado desde un punto de vista científico, puesto que el docente ha de ser mediador entre el conocimiento objetivo y el entorno social en el que se inserta ese saber (2013, p. 268, p. 296). Así pues, es necesario propiciar una visión de la lengua más acorde a la realidad y su trasfondo histórico, en la que se tengan en cuenta los distintos factores de variación, así como las interrelaciones entre la lengua oral y la escrita.

## 2.2. El español de América

Al igual que suele hablarse de *hablas andaluzas* más que de *dialecto andaluz*, debemos tener presente que, bajo la denominación *español de América*, nos referimos a numerosas variedades que dan respuesta a una realidad dialectal extensa y compleja. Aunque con diferencias entre sí –de tal modo que existen pocos rasgos generalizadores–, suele aludirse al conjunto de variedades americanas del español de este modo, especialmente al observarse cierto contraste entre estas variedades y las del centro y norte peninsulares (Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla, 2010, p. 24).

El origen del español en América tiene como punto de partida la llegada de españoles al continente americano a partir de 1492 y la posterior colonización del territorio. Hay que tener en cuenta que “el español que llega a América

pasados se han asociado rasgos andaluces con formas de hablar vulgares o de bajo nivel cultural.

es una lengua en profundo proceso de cambio, con marcadas diferencias de tipo diatópico y diastrático que caracterizarán en parte su posterior desarrollo en ese continente” (Ramírez Luengo, 2007, p. 14).

Al tratar los orígenes del español de América resulta de obligada mención la polémica generada en torno al andalucismo de las variedades americanas, que López Morales (1998, p. 99) considera una de las discusiones que más interés ha despertado en los estudios de historia de nuestra lengua. Algunos eruditos en el siglo XVII ya aludieron a las semejanzas entre las hablas andaluzas y americanas (*vid.* Moreno de Alba, 1988, p. 12; Noll, 2005, p. 95; Ramírez Luengo, 2007, p. 29), especialmente en lo relativo al plano fónico. Sin embargo, se considera que el inicio del debate<sup>6</sup> lo marca el artículo de Wagner (1920), en el que se indica la influencia no solo andaluza, sino del todo sur peninsular, en el español americano, aunque las semejanzas no se dan en todas las zonas americanas. Henríquez Ureña (1921), por su parte, limitó el supuesto andalucismo de las variedades americanas, al afirmar que las coincidencias de rasgos, en las zonas en las que se dan tales rasgos, son debidas a desarrollos paralelos e independientes. Para ello, se apoyó en datos demográficos, al estudiar que habitantes de todas las áreas peninsulares se asentaron en los nuevos territorios. Sin embargo, estudios posteriores, como los de Boyd-Bowman (1956, 1963, 1967, 1974) han mostrado predominio de hablantes de origen andaluz, especialmente sevillanos, entre los primeros expedicionarios. Esta idea coincide con la de que muchos rasgos innovadores de las hablas andaluzas ya estaban presentes a finales del siglo XV, con lo que fueron llevados al llamado Nuevo Mundo. Entre ellos destacaban el seseo/ceceo,<sup>7</sup> el debilitamiento o pérdida del fonema /s/ implosivo, el yeísmo, la presencia de un sonido aspirado [h], la igualación de /l/-/r/ implosivos y la relajación de algunas consonantes en posición implosiva o intervocálica.

En 1958, Catalán acuñó la denominación de *español atlántico* para denominar el superdialecto del español que agrupa las hablas españolas meridionales (andaluzas y canarias) y americanas de las zonas costeras e insulares, frente a otro bloque dialectal, el español del centro y del norte peninsulares y de las zonas interiores americanas, que comparten otros rasgos. No obstante, el uso de esta etiqueta, indican Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010, p. 32), no ha sido siempre uniforme. Pero, en cierto sentido, explica el hecho de que, en las zonas costeras, de mayor contacto con las expediciones marítimas procedentes de los puertos andaluces y canarios,<sup>8</sup> estén más presentes los rasgos de origen andaluz que en las tierras altas e interiores. A su vez, el mayor contacto de las capitales virreinales con la corte madrileña también explica un mayor apego a la norma castellana de ciertas zonas. De modo similar, Berta (2015) indica que se ha difundido también una teoría de la nivelación, en virtud de la cual el componente inicial meridional –también señalado por Rivarola (2005, p. 36, p. 40)– fue dando paso a rasgos de otras regiones habladas en América, en la medida en que estas otras cobraban importancia social y lingüística en el Nuevo Mundo. Además, debe tenerse en cuenta que el español que llega a las Antillas en el siglo XVI no es el mismo que llega al Cono Sur a finales del XVI y durante el XVII y que, en todo caso, no es una lengua única y puntual, sino que el contacto abarca décadas (Moreno de Alba, 1988, p. 14). Las diferencias cronológicas hacen que se originen koinés<sup>9</sup> distintas en diferentes lugares; de hecho, es en el siglo XIX cuando puede hablarse de una hispanización lingüística generalizada en todas las zonas geográficas y en todas las clases sociales (Ramírez Luengo, 2007, pp. 23-27).

Todas estas aportaciones han dado lugar al principio, relativamente asentado, de que, en palabras de López Serena (2011, p. 48), se habla en muchas ocasiones de un *español meridional* que aglutina las variedades andaluzas, canaria y americanas, aunque, debemos recordar, siguiendo a Pottier, que “cuando se trata de una lengua tan extensa, difundida y hablada como el español, ninguna frontera algo densa de rasgos lingüísticos se puede establecer” (1992, p. 194).

Lógicamente, los autores han mostrado que la realidad lingüística americana no se explica solo desde los orígenes de los primeros colonizadores, sino que responde a numerosos factores, tanto *intragrupales* –las relaciones entre los grupos de españoles entre sí– como *extragrupales* –derivadas del contacto de españoles con realidades del Nuevo Mundo– (Parodi y Luján, 2014). No solo entran en juego las variedades diatópicas, sino las diastráticas y las diafásicas, además del contacto con las lenguas indígenas y otras lenguas, principalmente por motivos comerciales. Con todo, como indica Franco González para el nivel léxico, “el andalucismo del español de América sigue siendo actualmente un asunto discutible, aunque la opinión generalizada entre los lingüistas es admitir las semejanzas léxicas entre el andaluz y el español americano” (2013, p. 38), hecho que se explica desde la importancia de las hablas andaluzas en las primeras etapas de la colonización, especialmente relevante hasta finales del quinientos (Frago García, 1994, pp. 18-19; 1999, p. 297); de hecho, Alvar (1990, p. 12) señala que “Sevilla fue para muchas gentes aquel puerto que se abría hacia el Nuevo Mundo”. Asimismo, para López Morales, el influjo andaluz en ciertas etapas de formación del español de América es “inegable” (1998, p. 107), aunque, como opina López Serena (2013, p. 98), se haya matizado el peso de lo andaluz en dicho proceso. Podemos tomar las siguientes palabras de Noll a modo de resumen:

<sup>6</sup> En este epígrafe seguimos a los principales autores que han resumido el debate sobre el andalucismo del español de América, como Moreno de Alba (1988), Alvar (1990) o Frago García (1994, 1999), así como algunas de las aportaciones más recientes: Noll (2005), Rivarola (2005), Ramírez Luengo (2007, §2.1), Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010, §2) y Berta (2015).

<sup>7</sup> Aunque el seseo sea uno de los rasgos más identificadores del español en América, incluimos seseo y ceceo por tratarse de un mismo fenómeno en origen, como hemos mostrado en la sección anterior, y porque, como afirman, entre otros, López Morales (1998, p. 103), se hallan realizaciones ciceantes, aunque de manera minoritaria, en Hispanoamérica. El propio Lapesa Melgar (1992, pp. 273-274) emplea la expresión *seseo/ceceo* al hablar del fenómeno en América.

<sup>8</sup> Alvar (1990, p. 72) recuerda que la conquista de varias de las Islas Canarias es coetánea de la gran empresa americana, por lo que apunta que los primeros españoles afincados en las islas se consideraban a sí mismos andaluces.

<sup>9</sup> A pesar de su empleo por parte de varios autores, Pottier (1992, p. 292) no ve acertada la palabra *koiné*, puesto que no se crea una superlengua común en este caso.

los trabajos lingüísticos actuales consideran que el principio de la teoría andalucista es correcto. La rígida polémica de pro y contra ha finalizado, ya que todos admiten la variedad de los factores que influyeron en la formación del español de América. En vez de considerar como su base el andaluz, se detalla que ésta es más bien una koiné que se constituyó a partir de las variedades peninsulares implicadas (1995, p. 99).

Por lo tanto, la cuestión del mayor o menor peso que tuviera el influjo meridional puede ofrecer distintas valoraciones, pero no el hecho de que es una de las influencias que estaba presente, especialmente en sus orígenes.

Con todo, López Serena (2011, p. 49) recuerda que, aunque haya ciertos rasgos materialmente coincidentes en variedades andaluzas y americanas –como el seseo–, no son iguales, puesto que no poseen el mismo estatus en un espacio variacional y en otro, lo que explica las diferencias de consideración y de prestigio del mismo rasgo en diferentes zonas, de tal manera que no puede hablarse, en su opinión (2013, p. 102), de un estándar atlántico en el sentido de norma ejemplar. En otras palabras,

unos mismos fenómenos son, en andaluz, de carácter diatópico, por lo que se rehúsan en la máxima distancia comunicativa, mientras que en el español de América constituyen el estándar y se emplean, por tanto, con pleno derecho, en situaciones sumamente formales; de ahí que no sea factible postular la existencia de un único espacio variacional común para las variedades andaluzas y americanas de la lengua (López Serena, 2013, p. 135).<sup>10</sup>

El seseo americano ha gozado tradicionalmente de un estatus de prestigio mayor que el del seseo andaluz, aunque en las últimas décadas este último ha ganado presencia en la norma culta. Conocer esta realidad es fundamental para entender por qué un mismo rasgo puede ser estigmatizado o no y cómo el conocimiento lingüístico contribuye a luchar contra prejuicios y estereotipos negativos, aspecto al que pretendemos contribuir desde la propuesta didáctica que se presenta a continuación.

### 3. Una propuesta didáctica

El conjunto de actividades que planteamos, bajo el título *De Córdoba a Córdoba: viajes de ida y vuelta por el mundo hispánico*, está diseñado para la enseñanza media, que, por su naturaleza, es especialmente heterogénea según los distintos centros y contextos. Se ofrece una propuesta amplia para cursos a partir de 3.º de ESO (alumnado desde 14 años),<sup>11</sup> con la posibilidad de incluir mayor o menor explicitación teórica de las secciones precedentes en función del nivel y los intereses del grupo. Asimismo, aunque la propuesta didáctica, por su temática, está especialmente pensada para alumnado de Córdoba (España) y está planteada para trazar vínculos entre la modalidad lingüística propia –andaluza– y las variedades americanas, puede adaptarse y llevarse a cabo desde otras variedades del español o para establecer vínculos y reflexionar sobre las conexiones entre tales variedades, aunque el alumnado no sea hablante de ellas. La secuenciación de actividades, por lo tanto, se presenta como una sugerencia a partir de la cual pueden abordarse una o varias de las cuestiones tratadas en este artículo.

#### 3.1. Fundamentación y objetivos

Como anclaje normativo, podemos destacar que la Orden de 15 enero de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dentro de las estrategias metodológicas de la materia de Lengua Castellana y Literatura, indica lo siguiente:

El estudio de la modalidad lingüística andaluza se puede abordar desde los cuatro bloques de contenido: a través de textos orales (de los medios de comunicación, producciones del propio alumnado, audiciones de flamenco, etc.) y textos escritos (literarios) se pueden identificar las formas dialectales características del andaluz y su función, o equivalencia, respecto a la lengua estándar. Al mismo tiempo es necesario aplicar el conocimiento de los procedimientos lingüísticos al análisis y adecuada valoración de los rasgos de la modalidad andaluza, de sus implicaciones normativas en los distintos usos discursivos y de su integración en el contexto hispanohablante (2021, pp. 421-422).

En la misma línea, destacamos que el estudio comparado aparece explicitado en los contenidos definidos para el 2.º curso de Bachillerato, enunciado del siguiente modo: “El español de América y su comparación con las características de la modalidad lingüística andaluza” (2021, p. 427). El conocimiento de la variedad lingüística en todas sus vertientes resulta, en cualquier caso, un aspecto esencial del estudio del lenguaje en general y, en nuestro caso particular, de la lengua española.

Así, los objetivos que queremos que alcance el alumnado a través de la propuesta didáctica son los siguientes:

<sup>10</sup> En el mismo sentido, indicaba Rivarola (2005, p. 40) que es frecuente encontrar el caso de variedades americanas que han integrado, en el estándar, rasgos que en origen eran diatópicos o vulgares desde un punto de vista diastrático.

<sup>11</sup> Esto no es óbice para trabajar algunas de estas ideas en otros cursos; de hecho, algunas de las actividades han sido realizadas en cursos inferiores.

1. Ser consciente de la variedad lingüística y cultural en el ámbito hispánico a través de su historia para valorar su riqueza.
2. Reconocer algunas de las características lingüísticas del español de América.
3. Establecer conexiones entre la variedad lingüística propia, perteneciente a las hablas andaluzas, y algunas variedades americanas.
4. Trabajar de forma colaborativa y mediante las TIC para desarrollar la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital, el sentido de la iniciativa y la conciencia y expresiones culturales, de acuerdo con lo indicado en la Orden ECD/65/2015.

La secuenciación de actividades que detallaremos para alcanzar tales objetivos profundiza en tres de los cuatro bloques de la asignatura en la que se enmarca:

- Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. La escucha atenta para la captación de rasgos lingüísticos y la aprehensión de información se acompañará de la práctica de la oralidad a través del proyecto (vídeo) que el alumnado realizará. Se contribuirá así al conocimiento de la modalidad lingüística andaluza y su integración en el contexto hispánico.
- Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. Las habilidades de lectoescritura se pondrán en marcha a través de la búsqueda de información, la escritura de guiones y la realización de actividades por escrito en varias de las fases de trabajo planteadas.
- Bloque 3. Conocimiento de la lengua. Además del contenido específico sobre las variedades de la lengua, cabe destacar que la reflexión sobre las variedades del español favorece una profundización en la conciencia lingüística y un repaso de los planos lingüísticos a partir del acercamiento a fenómenos de variación fónica, morfosintáctica, léxica y pragmática.

Como contenidos transversales, fundamentales en la enseñanza secundaria, se trabajan el conocimiento y el respeto de la riqueza cultural, los usos sociales de la lengua y la cultura andaluza, así como valores de la importancia de la escucha y el trabajo colaborativo.

Finalmente, debemos destacar que, en virtud de las características de la enseñanza secundaria, donde es fundamental despertar la motivación y favorecer la conexión de los aprendizajes entre sí y con el mundo en el que van a integrarse los estudiantes en su vida adulta, resulta más importante si cabe el empleo de metodologías que hagan del estudiante el protagonista de su aprendizaje (Ontoria Peña, 2012), con el fomento de los aspectos lúdicos y transversales (Teixes Argilés, 2014) que propicien un aprendizaje significativo (González y Novak, 1993; Mayer, 2004).

### 3.2. Secuenciación y desarrollo de las actividades

Como se ha mencionado, el título de esta propuesta didáctica en su conjunto es *De Córdoba a Córdoba: viajes de ida y vuelta por el mundo hispánico*, si bien puede optarse por seleccionar algunas de las actividades o adaptarlas en función del alumnado. Tomando como hilo conductor el topónimo *Córdoba*, se plantea un recorrido por aspectos lingüísticos y culturales a ambos lados del Atlántico.

#### Primera sesión (1 hora): Situándonos

La primera sesión se plantea con carácter introductorio, esto es, con el objeto de detectar ideas previas y acercar a los estudiantes algunos de los aspectos que se van a trabajar. Puede llevarse a cabo en el aula o fuera de ella, a través de una plataforma virtual de enseñanza. Se utilizará el juego en línea “Los acentos del español” (*El País*, 2016), en el que varios hablantes explican alguna palabra propia de su variedad y debe adivinarse cuál es, entre varias opciones. Los pequeños vídeos que conforman el juego –de veinte preguntas– sirven para obtener un doble acercamiento a la variedad del léxico: a través del plano fónico y del plano léxico.

Para la segunda parte de la sesión, se empleará un mapa mudo de América. El objetivo es situar en el mapa los países hispanohablantes y observar la distribución geográfica de algunas de las modalidades vistas en la actividad anterior. Con la ayuda y el apoyo del profesorado, se señalarán en el mapa mudo de América los países en los que el español es lengua oficial;<sup>12</sup> de este modo, los estudiantes tendrán una visión general acerca de la situación de la lengua española en dicho continente. Se presentarán los conceptos de Hispanoamérica, Iberoamérica y Latinoamérica (Fundéu RAE, 2011), para evitar su confusión por parte del alumnado.

#### Segunda sesión (1 hora): Viajando por los rasgos lingüísticos del español

Con ayuda del libro de texto, se recordarán, mediante una puesta en común en la pizarra, las características principales de las hablas andaluzas, contenido conocido por los estudiantes de cursos anteriores, puesto que forma parte del

<sup>12</sup> Puede consultarse un mapa mudo de los países hispanohablantes en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-38021392>.

currículo desde el primer curso de la etapa. Reactivado este conocimiento, los estudiantes dispondrán de terminología lingüística para referirse con mayor precisión a los rasgos fónicos del español de América: seseo, yeísmo, procesos que afectan a las consonantes implosivas, etc., al igual que habrán repasado cuáles son y qué elementos integran los distintos planos lingüísticos. A continuación, los estudiantes podrán completar en parejas la ficha de trabajo “El castellano de América Latina”, disponible en la página 2 de un recurso de la web de Cruz Roja adaptado a la educación secundaria (*Cruz Roja, s. d.*). Cabe precisar que, al igual que se emplea este material, puede optarse por otros en formato papel o digital, incluido el propio libro de texto.

Una vez trabajadas las características lingüísticas, la segunda parte de la sesión (20 min. aprox.) girará sobre una serie de vídeos promocionales dedicados a las localidades de Córdoba de Argentina (Visit Argentina, 2011), México (Turismo Córdoba, 2014-2017) y el departamento homónimo de Colombia (KinoTV, s. d.). La actividad servirá para conocer aspectos lingüísticos y culturales de algunas zonas de América y como introducción a la tarea que deberá llevar a cabo el alumnado. Para propiciar la escucha activa, los estudiantes dispondrán de un cuestionario con preguntas que deberán ir contestando:

Sobre Córdoba (Argentina) (4 min. 58 s.):

- *¿Es una ciudad importante dentro de su país?*
- *¿Qué actividades culturales se destacan?*
- *¿Hay alguna palabra que te haya llamado la atención por su uso diferente?*
- *¿Cuál es el eslogan final? ¿Qué observas en él?*

Sobre Córdoba de Veracruz (México) (3 min. 4 s.):

- *¿Cómo es la pronunciación de las consonantes de la locución?*
- *¿Qué aspectos históricos se destacan?*
- *¿Cuál es el producto típico?*

Sobre el departamento de Córdoba (Colombia) (4 min. 44 s.):

- *¿Cómo es la pronunciación del sonido correspondiente a la letra jota?*
- *¿Hay alguna palabra que se emplee de modo diferente a la de tu forma de hablar?*
- *Al describir la ruta, el hablante dice: “Nos estamos regresando siguiendo todo el curso del río Sinú”. ¿Qué aspectos sintácticos diferentes observas en comparación con tu forma de hablar?*<sup>13</sup>

Cabe destacar, al hilo de estas preguntas, que pueden ser seleccionadas o adaptadas por el profesorado en función del nivel del alumnado, de tal manera que la última, por ejemplo, puede limitarse a *¿Cómo expresarías esa misma idea?* en grupos que no sean de Bachillerato.

En la parte final de la sesión (10 min. aprox.), se explicará el proyecto que el alumnado llevará a cabo por grupos (de entre tres y cinco estudiantes) fuera del aula. La tarea consistirá en la realización de un vídeo promocional de su ciudad, Córdoba, para seguir con el viaje lingüístico y cultural por el mundo hispánico. El vídeo resultante servirá para poner de manifiesto la variedad cultural y repasar el contenido de las hablas andaluzas, poniéndolo en conexión con las variedades americanas. En caso de alumnado de otros lugares, puede optarse por buscar información sobre la localidad de origen de los estudiantes o elegir una a partir de la cual buscar información en la red.

### **Trabajo fuera del aula (entre dos y cuatro semanas): Grabando...**

A partir de los vídeos trabajados en clase, los estudiantes contarán con una serie de elementos susceptibles de aparecer en su promoción turística: monumentos, gastronomía, festejos, naturaleza, etc. Así, en pequeños grupos, idearán un vídeo promocional, de unos tres minutos, que deberán grabar en su entorno, aunque también cuentan con materiales disponibles en la red. Para ayudar en la escritura del guion del vídeo, el alumnado dispondrá de enlaces con la información necesaria.<sup>14</sup> Asimismo, además de la narración que hagan los propios estudiantes, se propiciará que lleven a cabo entrevistas a lugareños para reforzar la presencia del habla local en el trabajo. Durante el tiempo estipulado para la realización de los vídeos, el profesorado servirá de guía y asesorará a cada grupo, por lo que puede destinarse alguna sesión a la planificación y a la elaboración de la tarea, o contar con apoyo de profesorado especialista en informática que destine alguna hora a trabajar en el desarrollo del producto.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Las respuestas a las preguntas acerca de los vídeos son las siguientes: a) *Es la segunda en importancia del país.* b) *El tango, el fútbol, la gastronomía.* c) *Cancha (de golf), por ejemplo.* d) *“Todo lo que quieres, todo el año”. El verbo responde al voseo.* e) *Pronunciación reforzada de las consonantes. No se pierden.* f) *La cultura precolombina.* g) *El café.* h) *Pronunciación relajada [h].* i) *Cabalgata, por ejemplo.* j) *El gerundio y el uso pronominal del verbo.*

<sup>14</sup> Algunas páginas web con información turística de Córdoba son: <http://www.cordobaturismo.es/>, <https://www.turismodecordoba.org/>, <http://www.cordoba24.info/>.

<sup>15</sup> Para atender a los aspectos técnicos, además de los lingüísticos, puede emplearse para la evaluación del vídeo la siguiente rúbrica, pensada para secundaria, del Proyecto EDIA, disponible en la web del INTEF: <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-un-video/>.

### Tercera sesión: Compartiendo impresiones

Se dedicará una sesión al visionado de las promociones turísticas llevadas a cabo por los distintos grupos. Para trabajar la modalidad lingüística andaluza y sus coincidencias en algunos rasgos con variedades americanas, cada estudiante dispondrá de la siguiente tabla, que irá completando con un rasgo lingüístico de cada vídeo (en la medida de lo posible, de diferentes fenómenos):

Tabla 1. Rasgos lingüísticos de los vídeos de clase

	Rasgos lingüísticos (habla andaluza)	Ejemplo(s)	¿Hay coincidencia con algún rasgo del español de América?
Vídeo 1			
Vídeo 2			
Vídeo 3			
Vídeo 4			

Fuente: elaboración propia

Para evaluar el análisis de cada alumno, podemos contar con la siguiente escala de valoración, cuya puntuación puede modificarse en función del número de vídeos presentados:

Tabla 2. Escala de valoración de los análisis

	1 punto	0,5 puntos	0 puntos
Rasgo lingüístico	El rasgo es identificado y nombrado correctamente.	El rasgo está identificado, pero su denominación no es precisa.	El rasgo no está presente.
Ejemplo	El ejemplo es correcto y se relaciona con el español de América.	El ejemplo es correcto, pero presenta defectos formales en su enunciación.	El ejemplo no se corresponde con el fenómeno.
Variedad de los ejemplos	Incluye ejemplos de cinco o más fenómenos distintos (2 puntos).	Incluye entre tres y cuatro fenómenos distintos.	Solo incluye uno o dos fenómenos distintos.

Fuente: elaboración propia

Mediante la puesta en común de la actividad, además de compartir el trabajo que los estudiantes hayan realizado, con la motivación y el componente afectivo que conlleva, se tratará de hacer hincapié en la variedad en el mundo hispánico y, a la vez, del carácter *simplex* –esto es, que permite la fácil comprensión entre los hablantes de distintas variedades de la lengua– de la estructura dialectal hispánica. En función de la edad y del nivel del grupo de estudiantes, podrá hacerse explícito en mayor o menor medida el aparato teórico e histórico que subyace a estas ideas y las diferentes opiniones en torno a la relación entre las modalidades, dejando claro que existen varias propuestas y que, más allá del mayor o menor peso del andalucismo en el español de América, pueden estudiarse conjuntamente como parte de la variedad de la lengua española.

### Cuarta sesión: Concluyendo...

*Concluir* puede implicar ‘finalizar’ y ‘deducir’, que es el objetivo de la última sesión de trabajo de esta propuesta. Pretendemos establecer conclusiones sobre lo visto, con ayuda de artículos procedentes de los medios de comunicación frente a los cuales cada estudiante pueda posicionarse de manera crítica. Como señalábamos al principio, existen numerosos comentarios afectivos en torno a los cuales se ha sustentado el respeto hacia la modalidad lingüística andaluza, pero hemos optado por mostrar las raíces compartidas y características comunes para entender y, por extensión, valorar con más solidez la diversidad lingüística. Con este bagaje recién adquirido, pueden llevarse a cabo dos dinámicas que pueden tomarse como instrumento de evaluación: un comentario crítico (individual, por escrito) o un coloquio (en gran grupo) a partir de la lectura de dos artículos periodísticos que abordan la relación entre las hablas andaluzas y las variedades americanas:

- Texto a): “Los hispanoamericanos hablan andaluz” (Pacheco, 2017).
- Texto b): “Habla bien quien se maneja con riqueza de palabras, no está ligado a ningún tipo de pronunciación” (entrevista a la filóloga Lola Pons) (Latorre, 2021).

Tanto el comentario como la tertulia pueden guiarse a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué ideas tienen en común ambos textos?
- ¿Consideras que podría matizarse alguna idea en alguno de ellos?
- ¿Cuál crees que explica con mayor precisión los fenómenos lingüísticos de los que trata?
- ¿Cuál es el papel de la historia en las peculiaridades lingüísticas de las hablas andaluzas y del español en América?
- ¿Crees que las ideas que presentan los textos son conocidas por la población?
- ¿Consideras que conocerlas ayudaría a valorar de un modo diferente la diversidad lingüística?

Se trata, en cualquier caso, de hacer al alumnado consciente del valor del conocimiento y de despertar su espíritu crítico para apreciar la realidad en sus distintas dimensiones.

#### 4. Conclusiones

En definitiva, poniendo en relación los objetivos de la propuesta didáctica con su desarrollo y aplicación, podemos afirmar que es posible hacer al alumnado conocedor de la realidad lingüística desde una perspectiva histórica y comparada que le permita comprender el diáspora del español de un modo más cercano a su funcionamiento real. De igual manera, consideramos que hacerle entender una realidad, en este caso la diversidad lingüística, supone otorgar al alumnado herramientas para contribuir a su valoración y para disponer de un argumentario más sólido a la hora de combatir prejuicios lingüísticos, aspecto que en ocasiones se ha limitado al plano afectivo. La propuesta didáctica consigue así dar lugar a un aprendizaje significativo, que trata cuestiones que están en el día a día y forman parte de la identidad del alumnado, y lo hace atendiendo a la aplicación de los principios de la lingüística como disciplina. Además, se propicia el conocimiento lingüístico junto con otros aspectos culturales, como la gastronomía, la música, etc., lo que ahonda en el enriquecimiento cultural en diferentes vertientes.

De manera similar, desde el punto de vista pedagógico, podemos concluir que la propuesta es variada metodológicamente –se trabajan textos, mapas, vídeos, las destrezas orales y escritas de comprensión y expresión, distintos agrupamientos, etc.– y busca la reflexión, el desarrollo de competencias del currículo y la indagación, además del conocimiento de aspectos lingüísticos. De este modo, se adapta a las exigencias de la legislación actual, a la par que mantiene las necesarias conexiones con la lingüística teórica, y es replicable, con modificaciones o selección de algunas de sus ideas, en distintos contextos, etapas y niveles educativos. Así pues, en cursos superiores, con alumnado acostumbrado a trabajar de manera más autónoma, puede optarse por la elaboración de comentarios críticos como actividad conclusiva, mientras que, con alumnado de menor edad, pueden llevarse a cabo cuestionarios guiados o puestas en común dirigidas. Más aún, las actividades de escucha y comparación de variedades a través de vídeos promocionales pueden ser un buen recurso en el aula de ELE, donde puede sustituirse la elaboración de un vídeo de la localidad por la investigación de algún lugar de habla hispana, con el aprendizaje cultural que comporta. En última instancia, la adaptación de la propuesta vendrá determinada por el profesorado, conocedor del nivel y las necesidades de los aprendientes.

#### Bibliografía

- Aleza Izquierdo, Milagros y Enguita Utrilla, José María (2010). Introducción. En Milagros Aleza Izquierdo y José María Enguita Utrilla (coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 23-49). Valencia: Universitat de València.
- Aleza Izquierdo, Milagros y Enguita Utrilla, José María (coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València.
- Alvar, Manuel (1990). *Norma lingüística sevillana y español de América*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.
- Alvar, Manuel (dir.) (1996). *Manual de dialectología hispánica*. Barcelona: Ariel.
- Berta, Tibor (2015). La polémica de la cuestión del origen del español americano. Hacia la reconciliación de teorías. *Americana E-Journal of American Studies in Hungary*, 11(1). <http://americanajournal.hu/vol11no1/berta>.
- Boyd-Bowman, Peter (1956). The Regional Origins of the Earliest Spanish Colonists of America. *PMLA*, 71(5), 1152-1172.
- Boyd-Bowman, Peter (1963). La emigración peninsular a América: 1520-1539. *Historia Mexicana*, 13(2), 165-192.
- Boyd-Bowman, Peter (1967). La procedencia de los españoles de América: 1540-1559. *Historia Mexicana*, 17(1), 37-71.
- Boyd-Bowman, Peter (1974). La emigración española a América: 1560-1579. En *Studia Hispanica in honorem Rafael Lapasa* (vol. II) (pp. 123-147). Madrid: Gredos.
- Bustos Tovar, José Jesús de (2013). Las hablas andaluzas en el mosaico de variedades del español. En Antonio Narbona Jiménez (dir.). *Conciencia y valoración del habla andaluza* (pp. 9-14). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones.

- Cano Aguilar, Rafael (2013). El proceso histórico de constitución de las hablas andaluzas: Revisión crítica de las hipótesis emitidas. En Antonio Narbona Jiménez (dir.). *Conciencia y valoración del habla andaluza* (pp. 129-161). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones.
- Catalán, Diego (1958). Génesis del español atlántico. Ondas varias a través del Océano. *Revista de Historia Canaria*, 123-124, 233-242. [https://mdc.ulpg.es/digital/document/content/revhiscan\\_60](https://mdc.ulpg.es/digital/document/content/revhiscan_60).
- Caravedo Barrios, Rocío (2013). La valoración como modo de percepción y de significación. En Antonio Narbona Jiménez (dir.). *Conciencia y valoración del habla andaluza* (pp. 45-71). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones.
- Cruz Roja (s. d.). *El castellano de América Latina*. [http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE\\_CRJ\\_2/LA%20PAZ%2C%20UN%20RETO%20TRANSVERSAL/FICHAS%2040.PDF](http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRJ_2/LA%20PAZ%2C%20UN%20RETO%20TRANSVERSAL/FICHAS%2040.PDF).
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (texto consolidado, 17-11-2020). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 122, de 28 de junio de 2016.
- Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 221, de 16 de noviembre de 2020.
- El País* (2016, marzo 15). *Los acentos del español* [juego]. <https://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol>.
- Frago García, Juan Antonio (1994). *Andaluz y español de América: Historia de un parentesco lingüístico*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Frago García, Juan Antonio (1999). *Historia del español de América: textos y contextos*. Madrid: Gredos.
- Franco González, Verónica (2013). Andalucismos léxicos en el español de América. El caso de *arveja*, *frijón* y *chicharo*. *Res Diachronicae*, 11, 37-54. [https://resdiachronicae.files.wordpress.com/2013/12/06-artc3adculo\\_veronicafranco.pdf](https://resdiachronicae.files.wordpress.com/2013/12/06-artc3adculo_veronicafranco.pdf).
- Fundéu RAE (2011). *Hispanoamérica, Iberoamérica y Latinoamérica no son sinónimos* [publicación]. <https://www.fundeu.es/recomendacion/hispanoamerica-iberoamerica-latinoamerica/#:~:text=La%20denominaci%C3%B3n%20Am%C3%A9rica%20Latina%20es,Iberoam%C3%A9rica%20cuyo%20gentilicio%20es%20iberoamericano>.
- González, Fermín M. y Novak, Joseph D. (1993). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.
- Greublich, Sebastian (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis*, 39(1), 57-99. <http://www.scielo.org.pe/pdf/lexis/v39n1/a02v39n1.pdf>.
- Henríquez Ureña, Pedro (1921). Observaciones sobre el español en América. *Revista de Filología Española*, 8, 357-390.
- Hernández Alonso, César (coord.) (1992). *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Jiménez Fernández, Rafael (1999). *El andaluz*. Madrid: Arco/Libros.
- KinoTV (s. d.). *Vive Turismo Córdoba* [vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_mPtkhxHPmA](https://www.youtube.com/watch?v=_mPtkhxHPmA).
- Lapesa Melgar, Rafael (1992). Nuestra lengua en España y en América. *Revista de Filología Española*, 77(3-4), 269-282. <https://doi.org/10.3989/rfe.1992.v72.i3/4.560>.
- Latorre, Andrés G. (2021, marzo 2). Habla bien quien se maneja con riqueza de palabras, no está ligado a ningún tipo de pronunciación. *La voz de Cádiz* (Cádiz). [https://www.lavozdigital.es/cultura/lvdi-habla-bien-quien-maneja-riqueza-palabras-no-esta-ligado-ningun-tipo-pronunciacion-202103020726\\_noticia.html](https://www.lavozdigital.es/cultura/lvdi-habla-bien-quien-maneja-riqueza-palabras-no-esta-ligado-ningun-tipo-pronunciacion-202103020726_noticia.html).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 252, de 26 de diciembre de 2007.
- López Morales, Humberto (1998). Rafael Lapesa y el “andalucismo” del español de América. *Philologia Hispalensis*, 12(2), 99-107.
- López Serena, Araceli (2011). El andaluz y español de América en la distancia comunicativa. ¿Hacia una norma panhispánica? *Itinerarios: Revista de Estudios Lingüísticos, Literarios, Históricos y Antropológicos*, 14, 47-73. <http://itinerarios.uw.edu.pl/el-andaluz-y-espanol-de-america-en-la-distancia-comunicativa-hacia-una-norma-panhispanica>.
- López Serena, Araceli (2013). La heterogeneidad interna del español meridional o atlántico: variación diasistémica vs. pluricentrismo. *Lexis*, 37(1), 95-161. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/6902>.
- Mayer, Richard E. (2004). *Psicología de la educación II: Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación.
- Méndez García de Paredes, Elena (2013). La enseñanza de la lengua en Andalucía y el andaluz en los medios de comunicación. En Antonio Narbona Jiménez (dir.). *Conciencia y valoración del habla andaluza* (pp. 257-329). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones.
- Moreno de Alba, José G. (1988). *El español en América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Fernández, Francisco (2014). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco/Libros.
- Moya Corral, Juan Antonio (2013). Rasgos y valoraciones en el oriente de Andalucía. En Antonio Narbona Jiménez (dir.). *Conciencia y valoración del habla andaluza* (pp. 227-265). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones.
- Narbona Jiménez, Antonio (2013). Conciencia, (des)prestigio e identidad lingüística en Andalucía. En Antonio Narbona Jiménez (dir.). *Conciencia y valoración del habla andaluza* (pp. 129-161). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones.
- Narbona, Antonio; Cano, Rafael y Morillo, Ramón (2004). *El español hablado en Andalucía*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.

- Noll, Volker (2005). Reflexiones sobre el llamado andalucismo del español de América. En Klaus Zimmermann Volker Noll e Ingrid Neumann-Holzschuh (eds.). *El español en América: Aspectos teóricos, particularidades, contactos* (pp. 95-112). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- Ontoria Peña, Antonio (2012). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 7, extraordinario, de 18 de enero de 2021.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015.
- Pacheco, Alberto (2017, agosto 5). Los hispanoamericanos hablan andaluz. *El Mira* (Cádiz). <https://www.elmira.es/articulo/cultura/los-hispanoamericanos-hablan-andaluz/20170805095834207527.html>.
- Parodi, Claudia y Luján, Marta (2014). El español de América a la luz de sus contactos con el mundo indígena y el europeo. *Lexis*, 37(2), 377-399. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92392014000200005](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92392014000200005).
- Pottier, Bernard (1992). La variación lingüística y el español de América. *Revista de Filología Española*, 72(3), 283-295. <https://doi.org/10.3989/rfe.1992.v72.i3/4.561>.
- Quilis, Antonio (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE) (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- Ramírez Luengo, José Luis (2007). *Breve historia del español de América*. Madrid: Arco/Libros.
- Ramírez Quesada, Estrella (2019). El seseo y el ceceo: un ejemplo de la aportación de la variedad a la caracterización fonológica. *Moenia*, 25, 499-520. <https://revistas.usc.gal/index.php/moenia/article/view/6258>.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (texto consolidado, 30-07-2016). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 3 de enero de 2015.
- Rivarola, José Luis (2005). Sobre los orígenes y la evolución del español de América. En Klaus Zimmermann Volker Noll e Ingrid Neumann-Holzschuh (eds.). *El español en América: Aspectos teóricos, particularidades, contactos* (pp. 33-48). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- Teixes Argilés, Ferran (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial UOC.
- Turismo Córdoba (2014-2017). *Córdoba Conóceme* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bX1snmDMsx0>.
- Tuten, Donald N. (2003). *Koineization in Medieval Spanish*. Berlín y Boston: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110901269>.
- Vaquero de Ramírez, María T. (1995). *El español de América*. Madrid: Arco/Libros.
- Visit Argentina (2011). *Ven a conocer la provincia de Córdoba-Argentina* [vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=s6Q\\_dTdn55Q](https://www.youtube.com/watch?v=s6Q_dTdn55Q).